



Игра и произвольность

Е. КРАВЦОВА,
доктор
психологических
наук,
главный научный
сотрудник,
Институт изучения
детства, семьи
и воспитания РАО,
Москва
ekravcva@gmail.com

Одной из главных проблем воспитания современных детей дошкольного возраста является развитие у них воли и произвольности. В каждой группе детского сада много расторможенных детей, ежегодно увеличивается число дошкольников, имеющих низкий уровень воли и произвольности. Психологи, занимающиеся коррекцией поведения и развития маленьких детей, хорошо знают, что помочь детям с такими трудностями крайне сложно. Поэтому актуальным является исследование основ и источников становления и развития воли и произвольности.

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь игры и волевой сферы. На основании теоретического анализа и обобщения эмпирических данных делается вывод о том, что психологическая готовность к игровой деятельности, отсутствие «залипания» на игре, перенос из условной ситуации в реальную связаны с формированием субъекта игровой деятельности, наличие которого является показателем произвольности игры.

Ключевые слова. Игра, воля, произвольность, культурно-историческая теория, психологическая готовность к игре, субъект игровой деятельности.

Данное утверждение связано в первую очередь с идеей Л.С. Выготского о том, что в каждой игре присутствует правило. Таким образом играющий ребенок или взрослый с необходимостью реализует в игре произвольное поведение, т.е. поведение, подчиненное определенным нормам, законам и правилам.

Тесная связь игры и произвольности позволяет теоретикам и практикам делать вывод о том, что для того, чтобы развить у детей дошкольного возраста волевую сферу, с ними надо много играть. С одной стороны, с этим выводом нельзя не согласиться. Действительно, есть много исследований (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Е.О. Смирнова и др.), свидетельствующих о том, что в игре происходит интенсивное развитие воли и произвольности. С другой стороны, можно выделить три проблемы, которые во многом

WWW
dovosp.ru
«Дошкольное
воспитание»

В современной психологии и педагогике практически стала аксиомой мысль о том, что становление и развитие воли и произвольности происходят в игре.

ставят под сомнение прямую и однозначную связь игры и произвольности.

Первая проблема касается психологических основ игры. Существует точка зрения Д.Б. Эльконина, согласно которой игра возникает на основе предметной деятельности. Ни в коей мере не подвергая ее сомнению, необходимо отметить, что в самых первых играх ребенок реализует произвольное поведение. Это означает, что если играющий подчиняется игровому правилу, у него должен быть некоторый исходный уровень развития произвольности, позволяющий реализовать игру.

У начинающего играть ребенка должна быть психологическая основа, позволяющая подчинять свое поведение и деятельность определенным правилам. Можно даже сказать, что для того, чтобы начать играть, должна быть сформирована **психологическая готовность к игровой деятельности**. В противном случае ребенок не сможет играть, так как не сможет реализовать произвольное поведение.

Вторая проблема касается связи условной игровой ситуации и реальности, а именно переноса характеристик поведения и деятельности из игры в повседневную жизнь. Это может быть хорошо проиллюстрировано на примере игротерапии: неуверенному в себе ребенку предлагают игры, в которых он исполняет роли уверенных в себе персонажей. Однако, как хорошо знают игротерапевты, есть дети, которые просто не могут играть предлагаемые им роли, что опять-таки свидетельствует о том, что *для игры необходима психологическая готовность к ее реализации*.

Дети, у которых, по нашему мнению, сформирована психологическая готовность к игровой деятельности, реализуют роли уверенных в себе, смелых героев. Но, как только игра заканчивается, они снова становятся неуверенными и слабыми. Иными словами, *игра не всегда способствует развитию воли и произвольности*.

Третья проблема связана со сравнительно недавно появившимся термином «игровая зависимость». Само наличие такой зависимости, на первый взгляд, опровергает то, что

в игре происходит становление и развитие воли и произвольности. Оказывается, что некоторые играющие, как дети, так и взрослые, не могут справиться с собственной игрой – вовремя ее начать и закончить, плохо различают игровую и реальную позиции, реализуют в игре полевое (по терминологии К. Левина) поведение. Причем обращает на себя внимание тот факт, что количество детей и взрослых с игровой зависимостью возрастает.

Итак, с одной стороны, существует тесная связь между игрой и развитием воли и произвольности. С другой стороны, описанные проблемы свидетельствуют о том, что эта связь нуждается в уточнении и конкретизации.

Выделение особенностей связи игры и произвольности целесообразно начать с определения того, что в психологическом смысле может быть названо игрой. По мнению Л.С. Выготского, критерием игры является воображаемая ситуация. При этом автор культурно-исторической теории в психологии подчеркивает, что воображаемая ситуация – это пространство между реальным (оптическим) и смысловым полем (схема 1).

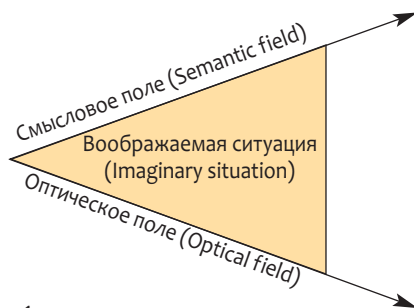


Схема 1

Исследования показали, что для игры ребенку необходимо иметь произвольную моторику, осознавать себя субъектом собственной речи и воображение в качестве самостоятельной психической функции. Иными словами, психологическая готовность к игровой деятельности в аспекте наличия исходного уровня развития произвольности формируется в моторике малыша, его речевом развитии и психологических основах воображения.

Произвольность моторики обеспечивает управление собственным телом и ведет к появлению первых форм самосознания (образа Я). Это, можно сказать, основа становления и развития восприятия, так как хорошо известно, что маленькие дети воспринимают вещи не столько глазами, сколько руками. Таким образом, произвольная моторика обеспечивает ребенку восприятие и деятельность в реальном (оптическом), по терминологии Л.С. Выготского, поле.

Есть убедительные экспериментальные данные (Н.В. Разина и др.), свидетельствующие о том, что становление произвольной моторики непосредственно связано с развитием речи, а это в конечном счете приводит к тому, что ребенок начинает воспринимать себя субъектом собственной речи. Осознание себя в этом качестве приводит к тому, что некоторые предметы и действия с ними начинают заменяться речью. Одновременно осознание себя субъектом собственной речи позволяет ребенку управлять собой. Так, например, девочка, которая не хотела ложиться спать, говорит бабушке: «А ты скажи: куда это Настя девалась?». У девочки есть опыт общения, когда бабушка, чтобы смягчить неприятную процедуру укладывания спать, предлагала внучке поиграть в прятки. И конечно, лучшим местом для прятанья оказывалась кровать. Вот девочка и начинает управлять собой с помощью речи, предлагая бабушке сказать волшебные слова, помогающие внучке справиться с нежеланием ложиться спать.

Таким образом, у ребенка, помимо реального пространства, в котором он жил до сих пор, появляется вербальное («речевое») поле (схема 2).

Более того, он может некоторое время одновременно удерживать во внимании реальное и вербальное поля. У него, иными словами, появляется «точка вовне» (К. Левин), позволяющая удерживать оба пространства одновременно.

В определенном психологическом возрасте (после кризиса трех лет) у ребенка появляется воображение в качестве само-

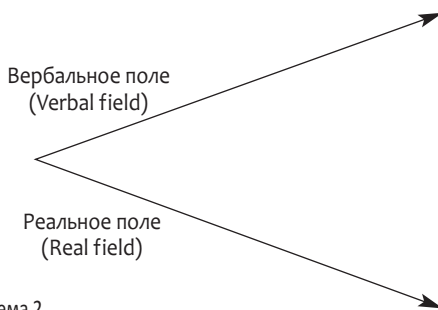


Схема 2

стоятельной психической функции. До этого времени воображение присутствовало в общении малыша, в его предметной деятельности, в речи и т.п.

Для того чтобы показать, что меняется в развитии ребенка с появлением воображения, было проведено исследование (Н.В. Разина), в котором использовалась методика Л.С. Выготского.

Перед ребенком сажали куклу и просили сказать, что кукла стоит. Наряду с теми детьми, которые легко справились с этой задачей, и теми, кто не смог повторить слова взрослого, была группа малышей, которые решали эту задачу специфическим образом. Они спрашивали разрешения у взрослого выйти в соседнюю комнату и там сказать, что кукла стоит. Другие дети закрывали глаза и только после этого могли сказать, что кукла стоит.

Анализ особенностей этих групп детей позволяет предположить, что те, кто не смог повторить то, что противоречило их восприятию, не только не имели воображения в качестве самостоятельной психической функции, но, как правило, не были субъектом собственной речи. Дети, легко справившиеся с задачей, умели воображать, и воображение стало у них центральным возрастным психологическим новообразованием (Л.С. Выготский). Дети, которые могли повторить то, что не соответствовало увиденному в реальности, в определенных условиях (закрыв глаза или в другой комнате) находились в процессе выделения воображения в самостоятельную психическую функцию.

Обнаружилось, что воображение обеспечивает независимость от собственного

восприятия путем его переосмысления. Этот феномен получил название «интеллектуализация восприятия» (Н.В. Разина) по аналогии с выделенной Л.С. Выготским интеллектуализацией аффекта, характеризующей новообразование кризиса семи лет.

Очень важно подчеркнуть, что воображение, согласно теоретическим взглядам Л.С. Выготского и эмпирическим данным, полученным в исследованиях Г.Г. Кравцова, имеет волевой характер.

Таким образом, исходный уровень развития воли и произвольности, необходимый для начала игры, возникает и развивается по мере овладения моторикой, обеспечивающей восприятие реальной действительности, речью, которая расширяет пространство жизнедеятельности малыша за счет появления речевого (вербального) поля и реализуется в воображении, позволяющем осмыслить и переосмыслить реальное оптическое поле (схема 3).

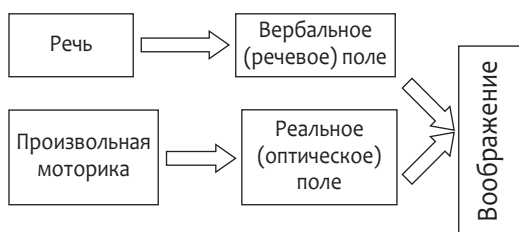


Схема 3

Исследование генезиса воображения в дошкольном возрасте дает возможность сделать ряд заключений, имеющих большое значение для обсуждаемой нами проблемы.

Во-первых, как уже указывалось, возникновение воображения связано с восприятием. Когда восприятие становится высшей психической функцией («интеллектуализация восприятия»), воображение еще не полностью от него отделилось. Восприятие воображению нужно как некий материал, который можно переосмыслить. Действительно, переворачивание в условном плане «с ног на голову» – превращение маленьких в больших, а больших в маленьких, мальчиков в девочек и наоборот, – свидетельствует, что

воображение уже есть, однако пока еще не может быть реализовано независимо и в отрыве от восприятия. Как у Буратино в известной детской сказке: «закрыв глаза – увидел манную кашу пополам с малиновым вареньем, открыл глаза – нет манной каши пополам с малиновым вареньем». Это очень похоже на тех детей, которые могли сказать, что кукла стоит, только выйдя в другую комнату или закрыв глаза.

Во-вторых, как правило, реализация воображения у таких детей нуждается в помощи извне. Можно сказать, что воображение у них существует как совместная, коллективно распределенная деятельность. Есть определенные основания считать (правда, нуждающиеся в дополнительной экспериментальной проверке), что это коллективно распределенное воображение уже отделилось от восприятия, но еще не стало самостоятельной психической функцией. Это воображение очень тесно связано с восприятием, однако теперь в нем особую роль начинает играть **внутренняя позиция**, которая, по нашим данным, является главным компонентом воображения. Именно для ее реализации необходима помощь извне.

В-третьих, по мере развития у ребенка возникает способность самостоятельно занимать особую внутреннюю позицию, характерную для воображения. Правда, пусковой механизм воображения по-прежнему тесно связан с восприятием. Именно поэтому, по данным наших экспериментальных исследований, первая стадия развития воображения в дошкольном возрасте еще тесно связана с восприятием.

Итак, психологическая готовность к игровой деятельности, тесно связанная с развитием произвольности, может быть представлена следующей схемой: моторика – произвольная моторика – речь – осознание себя субъектом собственной речи – речевое поле – интеллектуализированное восприятие – коллективно распределенное воображение – собственно воображение.

Результаты этого развития могут быть представлены с помощью схемы 4.

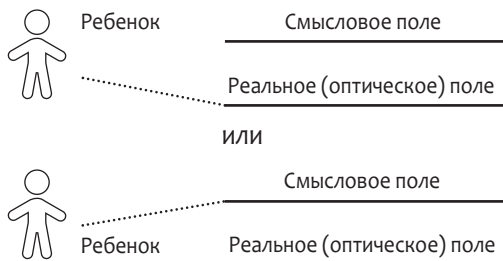


Схема 4

У ребенка есть два поля, два пространства – реальное и смысловое (воображаемое), и он попеременно находится то в одном, то в другом. Если сопоставить эту схему с тем критерием игры, который был предложен Л.С. Выготским (схема 1), то видно, что на этом этапе развития ребенка игры как таковой в явном виде пока нет. Однако будет вполне уместно и справедливо сказать, что это зона ближайшего развития игры, обеспечивающая понимание и принятие ребенком воображаемой ситуации, которую ставит перед ним взрослый. Иными словами, ребенок еще не может самостоятельно играть, но вполне способен понимать, что кто-то действует «понарошку», не так, как это обычно происходит в реальности.

Наблюдение за игрой взрослых и других детей приводит к тому, что у ребенка появляется способность одновременно находиться как в реальном, так и в смысловом поле, что в контексте культурно-исторической теории означает, что ребенок начал играть.

Исследования возникновения игры показали, что сначала малыш наблюдает за игрой других, затем оказывается способным включаться и некоторое время быть участником игры, организованной взрослым или более развитыми детьми, и только потом у него появляется самостоятельная игровая деятельность, правда, пока очень кратковременная и примитивная. Несмотря на это, игра уже позволяет ребенку удерживать двусубъектную позицию. Так, в игре в больницу, по словам Л.С. Выготского, ребенок плачет как пациент и одновременно радуется как играющий.

• Первые виды игры – **режиссерская и образная** – с одной стороны, обладают всеми характеристиками игровой деятельности. В первую очередь ребенок в них двусубъектен, т.е. находится одновременно и внутри, и вне игры. С другой – правила и подчинение им, являющиеся основой произвольности, в этих играх еще нечетко представлены. Нередко они связаны со стихийно возникающими ассоциациями. Например, ребенку в руки попадает прищепка, он действует с ней и вспоминает, что крокодил примерно так же открывает и закрывает пасть. А если прищепка к тому же еще зеленая, то малыш начинает играть с ней как с крокодилом. Если вдруг он сам себе защемит палец, то смысловое поле исчезает и он быстро забывает, что прищепка была крокодилом.

Любопытно, что основным средством, которым пользуется малыш в режиссерской и образной играх, является произвольная моторика. В режиссерской игре, правда, по мере ее развития широко представлена речь, но ее появление связано в первую очередь **с общением ребенка с взрослым**. Если этого нет, то игра рискует остаться бессловесной.

Итак, в первых играх детей присутствует двусубъектность, но они мало способны развиваться воли и произвольности. Это некоторая психологическая основа развития волевой сферы в дошкольном возрасте.

• Вслед за режиссерской и образной играми возникает **сюжетно-ролевая игра**, с появлением которой происходит качественный скачок в развитии воли и произвольности.

Возьмем, к примеру, довольно популярную игру в больницу. Ребенок, исполняющий роль врача, находится в воображаемой ситуации. Он ориентируется одновременно на свой опыт (реальное поле) и замысел (воображаемое поле). Однако сюжетно-ролевая игра даже в индивидуальных своих формах – принципиально коллективная. Это означает, что ребенок в роли врача должен, помимо воображаемой ситуации, свойственной этой роли, одновременно ориентироваться на воображаемую ситуацию ребенка, исполняющего роль пациента. При этом (что принципиально важно) он должен **одновременно**

ориентироваться на обе воображаемые ситуации. Иными словами, «точка вовне», позволяющая удерживать одновременно реальное и смысловое поле, приобретает более сложный характер. Теперь ребенок должен удерживать не только свои реальное и смысловое поля, но и поля партнера по игре. Это служит основой становления и развития произвольности собственно игровой деятельности и может быть названо главной отличительной особенностью **субъекта игровой деятельности** (схема 5).



Схема 5

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

- Завершающим видом игры, свойственным детям дошкольного возраста, является **игра с правилами**. В ней ребенок должен научиться реализовывать собственную волю. Л.С. Выготский подчеркивал, что развитие игры идет от развернутой воображаемой ситуации и скрытых правил к развернутым правилам и скрытой воображаемой ситуации.

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 играх 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. Поэтому прав был Д.Б. Эльконин, подчеркивавший, что игра с правилами является генетическим продолжением сюжетно-ролевой игры.

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

Итак, в игре с правилами меняется не только характер воображения (смысловое воображение в значительной степени начинает носить объективный характер), но и «точка вовне», обеспечивающая двусубъектность игры. Характер этой «точки вовне» позволяет играющему ориентироваться на разные воображаемые ситуации участников игры и обеспечивает перенос умений, навыков, а также некоторых личностных характеристик из игры в реальность.

С появлением первых сюжетно-ролевых игр возникает субъект игровой деятельности, обеспечивающий как произвольность самой игры, так и развитие волевой сферы. Постепенно этот субъект усложняется, и ребенок приобретает возможность оперировать более сложными формами и видами игры, что ведет к развитию у него волевой сферы.

Выделенная связь игры и произвольности требует некоторого осмысления, связанного с подготовкой детей к игре и с обучением их игровой деятельности. С самого начала следует обратить внимание на очень важный факт, приобретающий в рамках культурно-исторической теории психологии особое значение. Результаты проведенного теоретического анализа и эмпирических исследований позволяют сделать вывод, что обучение игре с самого начала предполагает создание условий для становления и развития ее произвольности. Иными словами, игра будет иметь развивающий характер, в том числе и в плане развития воли и произвольности, только в том случае, если будут созданы условия для формирования субъекта игровой деятельности. В противном случае будет происходить «залипание на игре» и формирование игровых зависимостей. Более того, как следует из работ А.А. Максимова, отсутствие произвольности игры приводит к возникновению и других видов зависимого поведения.

Итак, обучение детей игре предполагает создание условий для того, чтобы ребенок чувствовал себя «источником» собственной игры. Только тогда, по мнению Л.С. Выготского, игра будет носить личностный характер.

Целенаправленное формирование субъекта игровой деятельности предполагает **соблюдение целого ряда условий.**

- *Первое условие* – игре надо учить, причем от взрослого, помимо умения играть, требуется знание закономерностей развития субъекта игровой деятельности.

- *Второе условие* – формирование психологической готовности к игровой деятельности (О.В. Гурова). Помимо особых видов общения, являющихся основным содержанием такой готовности, у детей должна быть сформирована произвольная моторика, им необходимо осознавать себя субъектами собственной речи, а их воображение должно стать самостоятельной психической функцией.

- *Третье условие* – ребенку нужен разнообразный опыт ролевых игр. Это касается как содержания игр, так и ролей и позиций, которые он реализует в игре.

В настоящее время, особенно в дошкольных организациях, есть тенденция, что дети играют в одни и те же игры, при этом одни и те же дети играют одних и тех же персонажей. В таких случаях игра теряет творческий характер, становится малоинтересной. Помимо этого, такая практика препятствует формированию децентрации (умение посмотреть со стороны) и мешает развитию образа Я.

- *Четвертое условие* предполагает организацию обязательной рефлексии игры, которая может проходить в разных формах. Как мы играли? Что можно было изменить? Как снова повторить интересную игру? И т.п. Эффективным средством развития субъекта игровой деятельности является игра в то, как играли.

Например, в программе «Золотой ключик», согласно которой дети живут в контексте определенных событий, обязательно после большого события (дети ездили на Север и искали медвежонка; путешествовали во времени и т.п.) организуется игра: с помощью мелких игрушек или других предметов воспроизводится то, что понравилось и запомнилось в проведенном и пережитом событии.

Очень важным для развития субъекта игровой деятельности является форма рефлексии, когда в игре появляется некоторый продукт. Это может быть записанный сценарий, состоящий из рассказов участников игры, фотографии, рисунки, макеты и т.п. Как правило, эти продукты становятся материалом для дальнейших игр детей и взрослых.

- *Наконец, пятое условие* формирования субъекта игровой деятельности связано с использованием игры во вспомогательных целях. Когда-то А.П. Усова отмечала, что есть игра как деятельность, а есть игра как форма организации детской жизни. Исследования игры показали, что в зависимости от характера предметного содержания можно выделить игру как *самоценную деятельность* и игру как *форму организации деятельности*. В игровой деятельности то или иное предметное содержание может быть представлено широко и разнообразно – дети долго варят суп, стучат в дверь, идут в поход и т.п. Пока

игра не сформировалась как деятельность, ее недопустимо использовать ни в обучении, ни в организации жизни. В этот период идет как раз становление и развитие субъекта игровой деятельности.

По мере развития способности управления собственной игрой постепенно сворачивается предметная часть, и вот уже не надо стучать, а просто можно сказать: «Я постучал», – и не надо долго «ехать», а можно сказать: «Я приехала» и т.п. Это означает, что у ребенка сформировалась игровая деятельность и он умеет ею управлять. Только тогда игру можно использовать в разных целях. Для этого надо создать воображаемую ситуацию (пространство между реальным и смысловым полем).

Обнаружилось, что в разных видах игры есть свои особенности воображаемой ситуации. Так, например, в *игре с правилами* воображаемая ситуация задается с помощью *правил*. Надо делать не так, как хочется, а как предписано правилами, например, бежать только тогда, когда три раза хлопнут в ладоши.

В *сюжетно-ролевой игре* воображаемая ситуация задается с помощью *взаимодополнительных ролей* – если есть кто-то, кто лечит, значит, кто-то должен лечиться; есть кто-то, кто продает, значит, обязательно должен быть тот, кто покупает или привозит товары в магазин и т.п.

В *образной игре* играющий руководствуется образом – шаркает ногами, изображая машину, или ходит на четвереньках, передавая походку льва.

Режиссерская игра возникает, когда ребенок/взрослый создает (конструирует) сюжет. А для этого он *соединяет предметы по смыслу*, иными словами, составляет историю (рассказ), используя отдельные предметы или изображения этих предметов либо (в школьном возрасте) слова, обозначающие предметы.

Особенности воображаемых ситуаций в разных видах игр позволяют сделать игру эффективным средством обучения и развития не только детей дошкольного возраста, но и школьников.

Центральной идеей культурно-исторической теории Л.С. Выготского является трансформация натуральных психических функций в высшие психические функции. В этом контексте игра является без преувеличения главной деятельностью, которая обеспечивает культурное развитие ребенка и является источником развития личности в онтогенезе.

Источники

1. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. М.: Просвещение, 1967.
2. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Психология игры: культурно-исторический аспект. М.: Левь, 2017.
3. *Максимов А.А.* Особенности развития личности людей с компьютерно-игровой зависимостью // Вестник РГГУ. Серия «Психология». 2009. № 7.
4. *Разина Н.В.* Экспериментальное исследование психологического содержания кризиса трех лет // Вестник РГГУ. Серия «Психология». 2006. № 1/06.
5. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М., 1978.

Play and randomness

E. KRAVTSOVA

Annotation. The paper focuses on the connection between play and volitional sphere. On the base of both theoretical analysis and empirical data generalization, author concludes that psychological readiness for play, lack of “stuttering” on play activity, ability to transform imaginary situation into real one relate to the formation of the subject of play activity. The presence of this subject is an indication of play’s volitional nature.

Keywords. Play, will, volition, cultural-historical theory, psychological readiness for play, subject of play activity.

