

О.А. Белобрыкина

ФГБОУ ВПО «НГПУ»

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП АНАЛИЗА
РАЗВИВАЮЩЕГО РЕСУРСА ДЕТСКОЙ ИГРЫ**

Антропологический подход к проблеме развития, заданный в работах К.Д.Ушинского, В.В.Зеньковского, и актуализированный в современной психологии В.И.Слободчиковым [11; 12], задает

горизонты переосмысления ряда основных категорий педагогики и психологии, к числу которых с полным основанием можно отнести явление детской игры. Игра, полагает Л.С.Выготский [4], представляет собой не столько возрастное явление, сколько личностное. С точки зрения С.Л.Рубинштейна [10], игра в силу единства эмоционального и интеллектуального, обеспеченного благодаря тесной связи отображаемого в игре и близкой ребенку действительности, имеет для него личностный смысл. В игре, как показано Д.Б.Элькониным [14], ребенок начинает соотносить свои желания с «идеей», с образом идеального взрослого. На процесс взаимодействия реальных и идеальных форм как основы психического развития личности указывал Л.С.Выготский, отмечая, что идеальная форма существует как культура, функционирует как элемент культуры, посредством которого реконструируются и объективируются натуральные формы поведения [5]. Это момент встречи реальной и идеальной форм знаменует возникновение человека как субъекта своей деятельности. В психологии субъектность рассматривается как средство восхождения к человеческому в самом себе и других, как авторство собственной жизни человека, авторство его личной истории [2; 11]. Представляя собой квинтэссенцию индивидуальности, выраженную в стремлении человека к достижению адекватной себе формы духовности, своей человеческой подлинности, субъектность является результатом социокультурного развития и в определенной мере представлена на всех возрастных этапах онтогенеза личности. Центральным феноменом и основополагающим механизмом становления и развития субъектности в онтогенезе является рефлексия, под которой понимается «специфически человеческая способность, позволяющая человеку сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя, предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (изменения и развития)» [11, С. 161]. Рефлексия представляет собой главную особенность «личностного бытия, культивирование которой возводит человека на ступень индивидуальности» [11, с. 167]. Первичная форма рефлексии обнаруживает себя в позиции децентрации - способности субъекта взглянуть на ситуацию со стороны [6; 9]. Источником развития децентрации,

по данным Е.Е.Кравцовой (1991), является именно игра, в которой, благодаря частому переключению с одной роли на другую, у ребенка появляются широкие возможности в осуществлении перехода с «позиции ребенка» на «позицию взрослого», т.е. создаются оптимальные условия для координации разных позиций. Игра по своей природе диалогична, даже когда ребенок играет один. Очевидно, только в игре ребенок, как субъект: особой - диалогически ориентированной - деятельности, приобретает уникальную возможность для приобщения к смысловым истокам человеческой Культуры. Феноменология игры состоит в том, что она является одной из форм детской со-бытийной общности, где в пространстве диалога разворачиваются процессы обособления и отождествления, которые в своем единстве задают и направляют ход становления и развития субъектности ребенка [12]. Практически любое действие, совершаемое ребенком в процессе игры, имеет социокультурный контекст, полагает Н.Я.Большунова. «Знания, приобретаемые и осмысленные в контексте игры, не локальны, не отчуждены от ребенка, но становятся достоянием его внутреннего мира и переносятся им в другие ситуации как игровые, так и ситуации реальной жизни, они начинают исполнять роль средств осуществления самых разных видов деятельности» [1, С.20].

Е.Е.Кравцова к основным видам игровой деятельности в дошкольном детстве относит последовательно осваиваемые детьми: элементарную режиссерскую, образно-ролевую, сюжетно-ролевую, игру с правилами и развернутую режиссерскую тиру [7]. Анализ содержательно-смысловой стороны представленных видов игр, позволяет предположить, что каждый вид игры, являясь ведущим на определенном этапе возрастного развития, исходно предполагает насыщение предельно соответствующей ему формы бытия' ребенка. При этом другие формы бытийности не нивелируются, а гармонично сосуществуют с генерализованным модусом, находясь с ним в особых субординационных отношениях, функционируя в развивающем режиме. Естественно, что здесь речь идет лишь о первичном оформлении прообразов каждого из модусов субъектности, где каждый вид игры - есть своего рода «зона ближайшего развития» высших форм бытия ребенка. В частности, мы полагаем, что на этапе развертывания элементарной режиссерской

игры, субъектность ребенка разворачивается, центрируя его внутреннюю жизнь и опосредствуя его поведение преимущественно в предметном мире, в контексте практического сознания, «которое телесно (не организменно, а функционально) и предметно воплощено в со-бытии» [11, С. 238], когда ребенок, используя в конкретной игровой ситуации предметы-заместители, «восстанавливает единство» временной рассогласованности предметов. В образно-ролевой игре, связанной с принятием на себя роли образа и характерного для него поведения, ребенок идентифицирует себя как с живыми, как и с неживыми (но «одушевленными») благодаря детской способности к антропоморфизму) объектами окружающего мира, активно овладевает чувственно-практическими действиями. Поиск способов решения социально-личностных задач осуществляется ребенком в совместной со сверстниками деятельности - сюжетно-ролевой игре, которая выступает источником построения собственно диадических отношений - отношений равенства. Будучи всегда внутренне коллективной деятельностью, сюжетно-ролевая игра характеризуется ориентацией ребенка на целостный контекст ситуации и подчинение своего отношения этому контексту. Через смысловое поле игры, заданное сюжетом и ролью, ребенок персонализируется — творит свой мир, создает свой культурный остов, прорисовывая свой личностный горизонт, осуществляя закономерное вхождение в пространство культурно-личностного самоопределения. С.Л.Рубинштейн подчеркивал, что «ребенок, входя в роль, расширяет, обогащает, углубляет свою собственную личность» [10, С. 592]. По мнению А.В.Запорожца (2008), в сюжетно-ролевой игре происходит содержательное насыщение мотивационно-потребностной сферы за счет триединства мотивационной направленности ребенка: согласования собственных мотивов с мотивами партнера, которые, обусловлены сюжетом и взятой на себя игроком ролью. В игре, отмечает он, переживания другого человека как бы накладываются ребенком, вживляются в его собственные и потому непосредственно чувствуемые базальные компоненты эмоций. Через такого рода переживания ребенок непосредственно ощущает смысл своих действий для другого, выделяет для себя этот смысл, и при построении социально направленных действий в дальнейшем ориентируется

на него так, как прежде ориентировался на собственные узкоиндивидуальные эмоциональные переживания в индивидуально направленных действиях [6]. К.Бютнер, отмечает, что именно сюжетно-ролевая игра «содержит в себе элементы опыта, полезные в первую очередь для играющего как личности, так как позволяет на основе инсценирования чувств осуществить разрядку напряжения. Именно эмоционально окрашенные переживания, возникающие здесь, содержат в себе высшую степень индивидуальности, то есть, соответствуют самым интимным переживаниям ребенка» [3, С. 109].

Результатом и специфической формой индивидуального бытия ребенка выступает игра с правилами, в процессе которой закрепляется и обогащается новое отношение к партнеру по совместной деятельности, освоенное в сюжетно-ролевой игре. Содержательная сторона этого нового отношения со сверстниками состоит в развитии и реализации способности ребенка к полноценному сотрудничеству с партнером по игре «помогать и содействовать ему, находясь с ним на равноправных, содержательно сопряженных позициях» [7, С. 143]. В играх с правилами роль, как таковая, отсутствует. Однако в этом виде игр существует определенная внутренняя позиция, и образ действий, оговоренный правилами. Осваивая данный вид игр, ребенок учится подчиняться правилу. При этом отношение к правилу - это акт добровольно осуществленного выбора, а, следовательно, в нем реализуется структурирование индивидуальной внутренней позиции. Ребенок либо действует согласно конкретному правилу, принимая его и, тем самым, сохраняет свой игровой статус, либо правило не принимается им, и он временно оказывается вне данного игрового пространства, но при этом сохраняет общую готовность к освоению правил как внутри игровых норм взаимодействия. Принятое и неоднократно апробированное правило субъективно осмысливается, насыщается индивидуальными смыслами, становясь для ребенка личностно значимым. Специфика правил в одноименной игре заключается в их исходной инвариантности (они - заданы, жестки и неизменны), что и отличает этот вид игр от сюжетно-ролевой игры, где правила гибки и подвижны. Но именно детерминированная игровым контекстом регламентация задает ребенку особый нрав-

ственный смысл собственных действий, в том числе и вне игрового пространства. Причем обретение нравственного смысла происходит благодаря разрешению контекстуально существующего в игровом акте противоречия: как соблюдая правила, сохранить и преумножить собственную самобытность и индивидуальность. Как отмечает Е.Е.Кравцова, «формирование творчества у детей предполагает известную свободу в использовании нормативов и образцов деятельности. Жестко заданные и некритично усвоенные системы образцов препятствуют проявлению его индивидуальности» [7, С. 124]. Представляется, что противоречие разрешается ребенком посредством рефлексии соответствия своих действий игровому нормативу, образцу действия, и на этой основе становится возможным осуществление свободного выбора дальнейшего поведения - «я действую в соответствии правилами; вне правил и/или добровольно выхожу из игры, так как предписываемые правила расходятся с моими желаниями и личностными смыслами». Это и есть, так называемое, «самобытное, авторское «прочтение» социальных норм жизни, следование голосу собственной совести» [11, С. 167], реализуемое в игровой ситуации и составляющее сущность человеческой индивидуальности. Игровой акт дает ребенку возможность испытать себя в отношении к высшим игровым смыслам и ценностям - партнерским отношениям по правилам. Эти достижения в полной мере становятся востребованы в режиссерской игре высшего уровня, «которая помогает ребенку выработать новое отношение к самому себе» [7, С. 143]. Отличительная особенность режиссерской игры как ведущего вида деятельности на пике дошкольного детства заключается в том, что в ней ребенок одновременно выступает в нескольких игровых инстанциях - и разработчиком сюжета, и постановщиком, и исполнителем всех ролей, предусмотренных сюжетом. Именно этот аспект и создает «необходимые условия для формирования произвольного, опосредованного и относительно объективного отношения к себе» [7, С. 316]. Позиция ребенка в режиссерской игре, характеризуется: 1) интеграцией в одном лице нескольких точек зрения; 2) способностью видеть целое раньше частей, что собственно и позволяет гармонично совмещать различные точки зрения в контексте общей игровой идеи. В этом и заключается уникальность

режиссерской игры, предоставляющей ребенку возможность действовать полисубъектно, сохраняя собственную уникальность и самобытность. Важнейшей особенностью нового уровня режиссерской игры выступает возможность коллективного действия и сотрудничества в совместной игровой деятельности. Кроме того, режиссерская игра часто включает в себя элементы продуктивных видов деятельности, что помогает детям осваивать разные точки зрения на один и тот же «объект», учит их анализировать сам процесс «перевода» материала в материал, и усваивать его как особый метод перекодировки одной культурной формы в другую. Конструктивно-изобразительное творчество ребенка в процессе развертывания режиссерской игры работает на активизацию вектора исследования и поиска, с помощью которого он постигает и преобразует мир [1; 7]. Е.Г.Макарова считает, что «отношения предметов друг к другу, метаморфозы, происходящие с разными объектами при объединении их в целостность - это зеркальное отображение процессов, происходящих при общении людей разных культур. Да и самих культур» [8, С. 51]. Ценность режиссерской игры в том и заключается, что именно в ней более рельефной и преимущественно востребованной становится способность ребенка к бесконфликтному согласованию множества субъективных позиций - они либо изначально не должны противоречить друг другу, либо это противоречие должно разрешиться по ходу игры. Причем мерилom согласованности различных точек зрения здесь уже более отчетливо выступает их нравственная оценка. В русле режиссерской игры высшего уровня возникает и новый уровень самосознания - у ребенка оформляется система нравственных норм, выработанных человечеством в процессе исторического развития и которым он следует или старается следовать всегда и везде, независимо от обстоятельств. Очевидно, только в режиссерской игре в наиболее сконцентрированном виде заложены предпосылки для перехода ребенка от нравственного реализма к нравственному релятивизму. С точки зрения Ж.Пиаже (1994), в основе нравственного релятивизма лежит убеждение субъекта в том, что каждый человек имеет право на справедливое и уважительное отношение к себе и в каждом его поступке можно усмотреть как нравственно оправданное, так и осуждае-

мое. Это означает, что в режиссерской игре сосредоточен основной ресурс специфически человеческих способностей. Иными словами, авторская интерпретация ребенком нравственных инстанций, осваиваемых в игре, становится достоянием его личной биографии, и, тем самым, задает перспективу его культурогенеза. Таким образом, только режиссерская игра высшего уровня подводит ребенка к ощущению самоидентификации человеческому роду.

Следует отметить, что становление образов субъективной реальности разворачивается как по вертикали, так и по горизонтали. Но, в отличие от вертикального уровня, архитектоника модусов человеческого бытия на горизонтальном уровне более пластична и не имеет строгой иерархии. Это означает, что на каждой ступени развития субъектности может происходить одновременное либо параллельное оформление и обогащение нескольких форм человеческого бытия. Очевидно, организация и полноценное насыщение периода игрового бытия ребенка невозможны вне становления специфических и значимых для каждого конкретного возрастного периода развития образов субъективной реальности. В целом, значение игры в развитии ребенка трудно переоценить. У мало играющего дошкольника происходит самоблокирование развития, так как, по выражению Л. С. Выготского, только в игре ребенок всегда бывает «выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения: в игре он как бы становится на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения» [4, С. 77].

Однако, в последние годы, несмотря на декларирование перехода от знаниевой парадигмы к собственно развивающей, распространяется тенденция использования игры как средства формирования ЗУНов. Это приводит к тому, что игра утрачивает свою развивающую сущность и самостоятельность, превращаясь в своеобразный метод обучения. В частности, наше исследование показало, что неполноценное освоение игры в дошкольном возрасте осложняет развитие человека как субъекта собственной жизни и деятельности. Так, первые признаки заявляют о себе на рубеже дошкольного и младшего школьного возрастов, проявляясь в от-

срочности кризиса 7 лет и, соответственно, времени возникновения психологических новообразований возраста. Нами обнаружено, что 77% (от n=240) старших дошкольников оказываются не готовыми к освоению нового рубежного вида общественно значимой деятельности—учебной, причем, именно в связи с несформированностью возрастных новообразований в сфере самосознания. По результатам наших исследований к 7 годам у 64% детей позиция деценграции оказывается не сформированной, самооценка остается завышенной и не дифференцированной, а в структуре мотивации преобладают эгоцентрические мотивы. Выявлено, что у детей 5-7 лет уровень игры и общения со взрослыми значительно ниже возрастной нормы. В целом полученные нами результаты дают возможность утверждать, что психологический возраст большинства современных старших дошкольников резко снижен. Наблюдения показывают, что игры современных детей носят преимущественно спонтанно-стихийный характер и, соответственно, сама игра не достигает своего апогея, зачастую утрачивая созидательное начало и способность к полноценному выполнению своего развивающего предназначения [4; 14]. По мнению Е.О.Смирновой, эффективное и полноценное развитие ребенка предполагает не сворачивание игры, а своевременное и максимально полное использование ее возможностей [13]. Игра исключительно важна для ребенка и как способ приобщения к смысловым истокам человеческой Культуры, и как средство присвоения смыслов человеческой деятельности, и как путь развития субъектности.

Подводя краткий итог, отметим, что выполнение ребенком своей культуротворческой миссии и своего человеческого предназначения в широком смысле может быть полноценным лишь при условии реальной амплификации игровой деятельности дошкольника. В связи с этим нам представляется довольно перспективной и не лишенной научно-практической значимости идея переосмысления существующей в современной психолого-педагогической практике игровой стратегии и руководства детской игрой.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Большунова Н.Я. Субъектность как социокультурное явление. - Новосибирск: НГПУ, 2005. - 325 с.

2. Брушлинский, А.В. Психология субъекта /Отв. ред. В.В.Знаков. - М.: Изд-во ИП РАН, 2003. - 272 с.
3. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. -М.: Педагогика. 1991,- 144 с.
4. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребенка//Вопросы психологии. -1966, № 6.-С.62-77.
5. Выготский Л.С. Принцип развития как феномен культуры. — М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1996. - 512 с.
6. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды. - М.: Директ-Медиа, 2008. - 1287 с.
7. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. - М.: Педагогика, 1991. - 152 с.
8. Макарова Е.Г. Преодолеть страх, или Искусствотерапия. — М.: Школа-Пресс, 1994. - 304 с.
9. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. - М.: МПА, 1994.-680 с.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2005. - 720 с.
11. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. -М.: Школа-Пресс, 1995. - 384 с.
12. Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей //Вопросы психологии. 2001, № 4. С. 91 -105.
13. Смирнова Е.О. Гударева О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников //Вопросы психологии. - 2004, № 1,— С. 91-103.
14. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. -М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. - 416 с.