

Чувство собственной активности в ролевой игре дошкольника

Эльконинова Л.И.

*Старший научный сотрудник Института дошкольного образования и семейного воспитания РАО, член Международной психологической организации ISSBD, доцент кафедры возрастной психологии МГППУ (Россия), канд. психол.н., доцент МГППУ; доцент МВШСЭН
milaelk@gmail.com*

Рассматриваются, а условия, в которых психолог может быть уверен, что для играющего ребенка смысл действия/человеческие отношения чувственно существуют, а также, б/удачные способы включения взрослого в ролевую игру, инициирующие прочувствование ребенком собственной активности.

Необходимым условием, без которого невозможно произвольно управлять своим поведением, овладеть им, является ощущение ребенком своего действия (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец и др.), однако современных исследований этой субъективной стороны поведения существует крайне мало. Вместе с тем, характерное для современного детства размывание возрастных норм, является для психологов развития серьезным вызовом. Необходимо помочь ребенку воссоздать идеальную форму (нормативный образец способа действия), ориентируясь не столько (и не только) на результат формирования, сколько на показатели обнаружения ребенком нового способа действия, а также его удержания, на его попытки преодолеть привычное, «натуральное» поведения [2]. В таком случае важна внутренняя динамика перехода от одной формы поведения к иной/высшей.

В случае «обучения» сюжетно-ролевой игре (необходимой ребенку для опробования собственных желаний, человеческих отношений), эта задача чрезвычайно осложняется не только потому, что получение достоверных данных наблюдения за игрой, и ее формированием, является технически и временно сверхзатратно, но и потому, что любое неосторожное вмешательство взрослого сбивает замысел ребенка. Трудность опосредствования развития в совместной игре психолога с ребенком состоит в двунаправленности работы взрослого: он должен дать ребенку возможность играть свободно, проявить свою инициативу, что возможно только тогда, когда он погружается в стихию совместной игры, сам играет. Наряду с этим, он не должен забывать про свою посредническую задачу, позицию посредника, следовательно, быть вне игры.

Чтобы ребенок открыл и удержал человеческие отношения/смысл действий как предмет игры, недостаточно просто ориентироваться на оценку взрослого, т.е. знать, хорошие ли они или плохие. Он должен отношения сам собой прочувствовать, т.е. действовать с границей чув-

ствую/не чувствую смысл отношения. Без чувственного опыта знание отношений является чисто головным, формальным. Вышесказанное ставит перед психологом развития следующие вопросы:

1. Каким образом *наблюдатель/диагност* может из сюжета (поведенческого «текста») игры «вычитать» ее содержание, т.е. быть уверенным, что смысл отношения для ребенка чувственно существуют? Трудность ответа связана с интерпретацией наблюдателем двуплановости/символичности игры – ребенок действует в реальном месте/времени, которому придает воображаемое значение.
2. Как *ребенок* через сюжет прорывается к смыслу отношениям, как отличается полноту/неполноту прочувствования отношений?
3. Каким образом *психологу – антропотехнику* следует включиться в игру ребенка так, чтобы инициировать проживание отношений и прочувствование ребенком своего действия? Иными словами, как должна строиться совместная игра (интерпсихическая форма игры), чтобы она имела развивающую функцию?

Для исследования игры это новые вопросы. Раньше было важно, чтобы в игре возникали нужные социальные эмоции, связанные с построением коллективных отношений; сейчас нас интересует *внутренняя* картина игры – чувствование/построение ребенком образа границ и возможностей своего действия, т.е. способ воссоздания и осуществления образа (А.В. Запорожец). Ведь овладеть своим поведением (образцовым действием) возможно тогда, когда человек чувствует, что он делает, замечает разницу между образцовым и своим реальным действием. Граница между действием «так–не так» (в игре пробуете образ истока и поля стремлений) в готовом виде нигде не дана, ее необходимо найти. Универсальным способом прочувствования внутренней границы является многократный возвратный переход от действия «не так» к «так», т.е. поиск точки сопротивления, соприкосновения своего с иным. Вытащить наружу, «воспринять» смысл действия (не обладая природным органом его чувствования), возможно только в том случае, если оно объективируется в метафорической или символической форме [4].

1. Функциональным органом прочувствования отношений является двухтактная игра – общий способ пробы смысла действия, свидетельствующий об акте развития [5]. Дети чувствуют смысл действия, когда создают в ходе игры ее первый такт – ролевой Вызов (ситуацию, следствием которой является действие; функция вызова – пробуждать желание действовать, приводить к действию), а потом развертывают Ответ на него (второй такт). Они строят поляризованное игровое пространство; переходят границу между «своим» и «иным», и разрешают ролевой и внутренний конфликт.

В первом такте ребенок «подставляется» (например, в роли мамы идет в лес, где живет Бармалей), намеренно рискует: чужое место опас-

но, и вызывает страх. Это эмоциональный материал игры, и игровая ситуация затрагивает ребенка экзистенциально. Далее он ищет ответное ролевое действие, пробует снять эмоциональное напряжение, спровоцированное разыгранным в первом такте событием (спасает дочку). В процессе игры ребенок многократно пробует добиться более точной и мощной кульминации одного и того же события (спасения от разбойника). О телесном чувствовании ребенком своего действия свидетельствуют его движения, позы, мимика (походка в лес на цыпочках тихо, крадучись, чтобы чудище не услышало, а из леса – выпрямившись, с улыбкой), темп движения (в лес медленно, из леса – быстро), вегетативные реакции (задержка или учащение дыхания, слезы, краснота на лице), остановки, паузы в игре. Все это свидетельствует о переживаниях, связанных с вызовом и ответом (т.е. «сквозном действии» игры).

«Механизм» прочувствования действия, которым ребенок реализует свое намерение, состоит в многократном тонико-кинетическом переходе (Б.А. Архипов), переходе от напряжения к его разрешению; ребенок ощущает также и сопряжение двух тактов, посредством которого «делается» прочувствование отношений.

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

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

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

3. В игре ребенок полностью свободен в выборе сюжета, роли, партнера, построении игрового пространства, поэтому взрослому запрещено указывать ребенку, как нужно разыграть какой-либо Вызов и Ответ. Кроме того, все дети имеют свою личную историю переживаний, собственный, взрослому часто неизвестный игровой опыт.

Вместе с тем, развитие опосредствует именно взрослый, он включает ребенка в новое действие. Согласно Л.С. Выготскому, психические функции строятся в интерпсихической форме: мы ничего не можем ответственно сказать о возникновении нового действия (и о его прочувствовании в том числе), если мы его вместе с ребенком не построили. Любое вмешательство в свободную стихию игры, в детскую инициативу может привести только к ее остановке, а то и ломке. Таким образом, налицо конфликтность, противоречивость в самой исходной точке опосредствования игры.

Начало всякого опосредствования развигия в игре должно строиться как причащение к игре ребенка, присоединение взрослого своей игрой к детской игре. Здесь тоже есть конфликт – с одной стороны, игра взрослого должна максимально способствовать свободной игре ребенка, но, с другой стороны, это не значит, что взрослому следует лишь свободно играть наравне с ребенком, и ждать, пока тот «дозреет» до развитой формы игры. Взрослый не должен упустить из виду создание пространства возможности детской инициативы, способствование тому, чтобы игровая ситуация выкристаллизовалась в поле возможного/будущего двухтактного действия. Символическое содержание игры взрослого будет ребенком «прочитано»: ребенок в своей игре опробует, примерит к себе игровое действие взрослого. Его пробы свидетельствуют о противо/сопоставлении ребенком нового и «старого» игрового действия, и, следовательно, прочувствовании различия между ними. Игровые пробы помогают взрослому ориентироваться в том, что происходит по ходу игры, они сигнализируют, «чувет ли» ребенок намеченную взрослым границу между привычной и двухтактной игрой. Содержание посреднических действий взрослого состоит в поддержке детской инициативы через: а) означение пространства игры ребенком как смыслово поляризованного; б) определение ребенком своего реального места в нем. Преодоление границ между пространствами способствует прочувствованию ребенком своего действия. Взрослому также следует обозначать новые смысловые места в игровом пространстве, создавать из них «сеть», прочерчивать между ними связи («путевые карты»). Нужно дать ребенку время для паузы между игровыми действиями (она способствует прочувствованию ребенком своего действия), но, вместе с тем, выразительно ожидать от ребенка отклик, играть в определенном ритме, удерживать ход игры [6].

Такого рода формирование сюжетно-ролевой игры связано со специфическими трудностями для взрослых. Играя с ребенком, необходимо принимать большую избыточность игровых действий, их бесконечную челночность и повторы. Если взрослый ждет только одного – когда же ребенок, наконец, разыграет двухтактную игру, он не способен считать детские действия как пробы прочувствования ребенком того, что он делает. В процессе формирования взрослому нужно удерживать

двойственность своего действия – быть одновременно в игре, и вне игры, иначе он не сможет выбрать следующий шаг/игровое действие, который поможет привести ребенка к новому повороту сюжета.

Список литературы

1. *Архипов Б.А., Эльконин Б.Д.* Язык антропотехнического (посреднического) действия // «Антропопрактикс», ежегодник гуманитарных исследований. Ижевск. – 2011.
2. *Бугрименко Е.А., Эльконин Б.Д.* Знаковое опосредствование в процессах формирования и развития. Вестн. Моск.Ун-та. Сер. 14, Психология. – 1994. № 4. (С.27–35).
3. *Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития. – М., Тривола, 1994. 168 с.
4. *Эльконин Б.Д.* Самоощущение. Опосредствование. Становление действия. // Междисциплинарные проблемы психологии телесности. Материалы межведомственной научно-практической конференции. – М., 20–21 октября 2004 г. Изд-во Московского гуманитарного университета. – 2004 (С. 379–391).
5. *Эльconiнова Л.И.* Полнота развития сюжетно-ролевой игры. Журнал «Психологическая наука и образование». 2014. № 1. (С. 54–61) .
6. *Юрьева К.О.* Опыт формирования сюжетно-ролевой игры в условиях инклюзивной группы детского сада // Молодые ученые столичному образованию. Материалы XII Городской научно-практической конференции с международным участием. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ. – 2013.(С. 96–98).

Feeling of Child's Own Activity in Pretend Play

Elkoninova L.I.

*Senior researcher of the Institute of preschool education and family upbringing RAE, member of International psychological organization ISSBD, Professor of the Department of Developmental Psychology, MSUPE, Professor, Moscow Higher School of Social and Economic Sciences; PhD in Psychology, (Russia)
milaelk@gmail.com*

This paper considers: a) the conditions that makes a psychologist sure that the meaning of action/ human relationships is processed through senses by a playing child, and, b) successful methods for an adult to be included into a pretend play that enable a child to have a sensory experience of his/her own activity.

The essential condition for a child to voluntarily manage and control his/her behaviour is having a sensorial experience of his/her own action (Lev Vygotsky, Alexander Zaporozhets and others). However, recently there have been very few studies of this subjective element of behaviour. At the same time, the blurring of age-specific norms common for today's children becomes a serious challenge for developmental psychologists. It is important to help a child reconstruct an ideal form (that would be a norm for the mode of action) focusing not so much (and not only) on the result of developing a

new mode of action as on the indicators of discovering a new mode of action by a child, and maintaining it, while making an effort to overcome a habitual «natural» behaviour [2]. In this case the internal dynamic of transition from one form of behaviour to another/higher one plays a pivotal role.

Teaching pretend role play, which a child needs to test his/her own desires and human relationships, becomes increasingly difficult not only because getting reliable data on the observation of play and its development is technically expensive and takes a lot of time, but also because any inadvertent interference of an adult makes a child's idea crumble. The challenge of mediating the development in a joint play between a psychologist and a child is that adult's work is bi-directional: the adult has to let the child play freely, enable the child to take his/her initiative, which is possible only when the adult gets immersed in the joint play and plays himself/herself. Along with that, the adult must not forget about his/her mediation task, the position of an intermediary, and, therefore, be out of play.

For a child, to discover and maintain human relationships/ meaningful actions as a subject of play, it is not enough to rely on adult's assessment, i.e. to *know* whether they are good or bad. The child should *feel* and *experience* the relationships himself/herself, i.e. act while being aware of the boundary «feel/ do not feel» the meaning/ relationships. Without sensory experience the knowledge of relationships remains formal as it comes purely from one's head. All the aforesaid puts the following questions to a developmental psychologist:

1. How can an *observer/ diagnostician* extract the content from the story (behavioural «text») of play, in other words, how can we be sure that the meaning/ relationships are sensorily experienced by the child? It is difficult to say as it is related to the observer's interpretation of play's double-sidedness / symbolism – a child is acting in real place/ time, which is imbued with imaginary meanings for him/her.
2. How does a *child* break through the story to distil the meaning/ relationships? How does a child distinguish between fully and not fully experienced relationships?
3. How should a *psychologist – anthropotechnician* get involved in a child's play to initiate the 'living-through' of relationships and emotional experience of action taken by the child? That is to say, how should a joint play (inter-psychic form of play) be built for it to have a developmental function?

These are all new questions for play's research. In the past, it was important that play aroused the required social emotions tied in with the development of collective relations; we are now interested in the *internal* view of play – feeling/ building the awareness (image) of boundaries and opportunities by the child for his/her action, i.e. the mode of reproduction and actualization of the image (Zaporozhets). In fact, it is possible to master your behaviour (model action) only when a person feels what he is doing and sees the difference between the model action and his real action. The boundary

between the action «right – not right» (the image of source and the field of aspirations is tried out in play) is not something given as a ready-made recipe, it has to be found. The universal way of feeling the internal boundary is a repeated reciprocal transition from a wrong action to a right one, i.e. searching for a point of resistance, when something of your own encounters something else of different kind. Pulling it out, embracing the action's meaning (without having the natural organ to feel it), will be possible only if it has been objectified in metaphoric or symbolic form [4].

1. The functional organ of experiencing the relationships will be a two-step play – a general way to try out the action's meaning, which indicates the act of development [5]. Children make sense of action when they create its first step during a play – a role Challenge (a situation that will result in action; the function of challenge is to encourage the desire to act or lead to action), and then unfold a Response to it (second step). They build a polarized play space; cross the boundary between «their own» and «something else» of another kind, thus, resolving both the role-related and internal conflict.

In the first step, the child exposes himself/herself (for example, while performing the role of mother, she goes to the wood where Barmalei lives), deliberately taking risk: the strange place is dangerous and incites fear. This is the emotional material of play that affects a child existentially. Then she begins to look for a response role action, try to remove emotional tension sparked off by the event played out in the first step (saving daughter). In the process of play, the child repeatedly tries to achieve a more precise and powerful culmination of one and the same event (saving from the villain). The child's bodily experience of her action is demonstrated by her movements, postures, mimics (she walks to the wood on tiptoes silently, stealthily, so the monster did not hear her, and on her way out of the wood she walks straightened up, smiling), the pace (slow to the wood and quickly from the wood), vegetative reactions (held-up or rapid breath, tears, red face), stops or pauses in play. All this is indicative of emotional experiences related to challenge and response (i.e. the pervasive effect of play).

The mechanism of experiencing the action taken by a child to carry out his/her intention is in kinaesthetic and tonic transition (Boris Arkhipov), transition from tension to its release; the child feels the blending of the two steps that makes him/her experience the relationships.

2. When a child begins to play, of course, he/she does not choose which play – two-step or one-step – to act out. The child wants to be an adult (this is a *motive of play*, according to Daniel Elkonin), and since people's relationships can be extremely different, the content of specific play depends on its emotional material, whose affectivity gives an impulse for a play to begin and maintains its tension.

The meaning of something to be tried out in play (*a motive inside play*), lies within the hold of that particular child, it is his/her spontaneous choice. He/

she deliberately unfolds the story in such a way that the intrigue of a play event highlighted not only human relationships but also himself/herself: is she/he a hero or mere nobody? So the girl in a spooky wood did not fall into clutches of neither a wolf, nor a bear, vice versa, she saved her puppy and even robbed Barmalei – she is not a coward but a hero who is not afraid of anything!

The unfolded two-step form of play is not something a child can do straight away: role actions appropriate for conflict/ challenge and response, are not something ready-made and easily available, the child himself/herself has to search for them, test them, check their interconnection, while living through them. Moreover, spontaneous feelings of the child resist cultural “re-casting” (it is difficult to give away something that does not belong to you even while playing the role).

3. In play, the child is completely free to choose the story, role, partner, setup a play space, therefore, an adult cannot specify to a child how some Challenge and Response must be acted out. In addition, all children have their own personal story of emotional distress and their own, often unknown to an adult, play experience. That being said, it is an adult who mediates child development, an adult engages a child into a new action. According to Lev Vygotsky, psychic functions are developed in inter-psychic form: we cannot say anything about the emergence of new action (and experiencing it) if we have not worked it out together with a child. Any interference in the free flow of play and child’s initiative can cause it to stop, or worse, to collapse. Consequently, there is conflict and contradictoriness right at the starting point of play mediation.

Any mediation of development through play should begin with communion in child’s play, when adult’s play joins child’s play. There is also conflict here because, on the one hand, adult’s play should encourage child’s free play as much as possible but, on the other hand, it does not mean that an adult should just engage in free play on equal terms with a child and wait until the child matures to the fully-developed form of play. The adult should not overlook a need to create a space for children’s initiative, encourage the play situation to crystallize within possible/ future two-step action. Symbolic content of adult’s play will be ‘read’ by the child – the child will then test it in his play and try adult’s play action out on himself. These try-outs imply that the child compares/ contrasts ‘new’ and ‘old’ play action and, thus, feels the difference between them. Such play tests help the adult see what happens in the course of play, they signal if a child can detect the boundary between a habitual and two-step play mapped out by the adult. The adult’s mediation actions are designed to support the child’s initiative by ensuring that: a) a child takes a play space as polarized in terms of meaning; b) a child identifies his/her real place in a play space. Overcoming the boundaries between those spaces help the child to emotionally experience his/her action. The adult should also outline new meanings in a play space, make a network out of them and draw

connections (“road maps”) between them. It is important to give a child some time to pause between play actions (the pause helps the child to reflect on his/her action) and, along with this, to expressively wait for a child’s response, as well as to follow a certain rhythm, maintaining the course of play [6].

Such guiding of a story-based role play is associated with certain difficulties for adults. While playing with a child, it is crucial to embrace the great redundancy of play actions, their infinite back-and-forth motion and repetitions. If the adult is eagerly awaiting just one thing – when the child will finally act out a two-step play – the adult will not be able to see children’s actions as try-outs that enable a child to feel what he/she is doing. While guiding the play, the adult must maintain the duality of his/her action – remain in play and out of play at the same time, otherwise he/she will not be able to choose a next step/ play action that will take a child to a new turn in the plot.

References

1. Arkhipov, B.A., & Elkonin B.D. (2011) *Language of anthropotechnical (mediatory) action*. Izhevsk: «Antropopraksis», Yearbook of Humanities.
2. Bugrimenko E.A., & Elkonin B.D. *Sign mediation in processes of formation and development* (1994). Vestnik Moskovskogo Universiteta, ser. 14: Psychology No. 4, pp. 27–35
3. Elkonin B.D. (1994) *An introduction to developmental psychology*. Moscow: Trivola, p. 168
4. Elkonin B.D. (2004) *Samooschuschenie. Oposredstvovanie. Stanovlenie deistvia (Sense of Self. Mediation. Action Development)*. Moscow Humanities University Publishing: Interdisciplinary Problems in Psychology of Corporeality. Materials of Interdepartmental Research and Practice Conference, Moscow, 20–21 October 2004, pp. 379–391.
5. Elkoninova L.I. (2014) *Polnota razvittia suzhetno-rolevoi igri (Full development of story-based role play)* Psychological Science and Education Journal No. 1, pp. 54–61.
6. Yurieva K.O. (2013) *Opit formirovaniya suzhetno-rolevoi igri v usloviah inkluzivnoi gruppi detskogo sada (Developing story-based role play in the inclusive group of kindergarten)*. Moscow: GBOU VPO MGPPU, Materials of XII City Research and Practice Conference with International Participants, Young Scientists for Education in the Capital City, pp. 96–98.