

ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

СИСТЕМОГЕНЕЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Игра
Учение
Труд

В четырёх томах

Москва
2017

СИСТЕМОГЕНЕЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Игра. Учение. Труд

Том II

**А. В. КАРПОВ
В. Д. ШАДРИКОВ
Е. В. КАРПОВА
Л. Ю. СУББОТИНА**

СИСТЕМОГЕНЕЗ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Методологические и теоретические
основы исследования**

Москва
2017

УДК 159.9
ББК 88
С40

Печатается по решению Редакционно-издательского совета
Российской академии образования

Рецензенты:

А. Л. Журавлев – доктор психологических наук, профессор, академик РАН и РАО

Ю. П. Зинченко – доктор психологических наук, профессор, академик РАО

С. Б. Малых – доктор психологических наук, профессор, академик РАО

Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд : монография : в 4 т. —
С40 М. : Изд. дом РАО; Ярославль : ЯрГУ, 2017.

**Т. II : Системогенез игровой деятельности: методологические
и теоретические основы исследования** / А. В. Карпов, В. Д. Шадриков,
Е. В. Карпова, Л. Ю. Субботина. — 492 с.

ISBN 978-5-8397-1104-4

Эта книга является вторым томом монографии под общим названием «Системогенез деятельности: игра, учение, труд». В нем фундаментальная общепсихологическая проблема деятельности и ее генезис рассматривается по отношению к одному из ее основных типов – к игровой деятельности.

Представлен развернутый теоретико-методологический анализ истории и современного состояния проблемы игры и игровой деятельности в психологии; проанализированы основные теории детской игры; раскрыта психологическая структура игровой деятельности и ее функции; выявлены и проинтерпретированы основные причины главных трудностей и кризисных моментов, которые имеют место в настоящее время в разработке этой проблемы. Показано, что многие из них могут быть преодолены лишь с позиций качественно новой методологии – с позиций метасистемного подхода. Формулировка, обоснование и реализация данного подхода составляет основное содержание данного тома. Показано, как конкретно он позволяет преодолеть принципиальные ограничения традиционных вариантов системного подхода. Дана подробная характеристика содержания метасистемного подхода.

Сформулированы новые представления о структурно-уровневой организации деятельности в целом и игровой деятельности, в частности. Представлена развернутая характеристика исследования деятельности с позиций данного подхода. Обосновано положение, согласно которому она является одним из представителей качественно специфического класса систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Их уникальной особенностью является то, что они обладают способностью к функциональному включению – «встраиванию» в свой состав и организацию тех метасистем, с которыми они объективно взаимодействуют. С позиций такой трактовки становится возможным решение целого ряда принципиальных проблем современной психологии деятельности. Определены основные направления реализации концепции системогенеза по отношению к проблеме формирования и развития игровой деятельности.

Книга адресована психологам и педагогам, а также представителям смежных областей, в которых исследуется проблема игры и игровой деятельности.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ),
№ проекта 16-18-10030;*

Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), № проекта 16-06-00210

УДК 159.9
ББК 88

ISBN 978-5-8397-1104-4 (т. II)
ISBN 978-5-8397-1102-0

© А. В. Карпов и др., 2017

© ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2017

© Издательский дом Российской академии
образования (РАО), 2017

Глава 1. ДЕТСКАЯ ИГРА КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. История развития и основные направления исследования детской игры в психологии

1.1.1. Проблема детской игры в психологии

1.1.1.1. Понятие игры в психологии

Центральный конструкт психологии детской игры, равно как и игровой деятельности, – само понятие игры является очень сложным, внутренне гетерогенным и до сих пор не вполне определенным. Эти его черты адекватно отражают реальную сложность и противоречивость того феномена, который, собственно говоря, им и обозначается. По-видимому, лишь небольшое преувеличение требуется для того, чтобы по отношению к нему несколько перефразировать известное выражение и сказать, что игра представляется столь же понятной обыденному познанию, сколь она непонятна для познания научного¹. В данной связи отмечается, например, что «определение игры – туманно» (по [492]), а однозначное определение игры является чрезвычайно трудным и вопрос о том, что такое игра, остается открытым [479]. А. М. Новиков указывает в данном отношении: «Несмотря на обилие теорий игровой деятельности, игра остается загадкой для ученых» [261].

Более того, сам «феномен детской игры» обладает целым рядом свойств и особенностей, затрудняющих, а нередко – и блокирующих не только его научно познание, но даже определение

¹ Как известно, это выражение принадлежит М. К. Мамардашвили и сделано им в отношении другой – сопоставимой, впрочем, по степени сложности проблемы – проблемы сознания [224]. В целом ряде работ систематически подчеркивается, что детская игра является одним из самых загадочных феноменов в психологии, а сама игра представляет собой сложное поведение, которое кажется простым.

в качестве предмета исследования и сколько-нибудь однозначную экспликацию². Как справедливо отмечал Л. С. Выготский, «Игра по виду мало похожа на то, к чему она приводит» [70]. Вместе с тем, безусловно, игра и игровая деятельность обладают не просто огромной, но и, фактически, беспрецедентной значимостью в плане формирования личности и психики. Так, другой крупный отечественный психолог – Д. Б. Эльконин указывал: «Ведущая роль игры в дошкольном возрасте признается решительно всеми... Для того чтобы понять, в чем именно заключается ведущая роль игры, нужно раскрыть законы игры и ее развития» [409]. По его мнению, игра является важнейшим элементом жизни ребенка, особенно в традиционных обществах. С помощью игрушек, представляющих уменьшенные орудия труда, ребенок приобретает различные навыки. Являясь ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, игра в последующие возрастные периоды развития не исчезает. Она изменяется по форме и по содержанию, решает иные задачи, но не сходит «на нет». Игры могут выступать и как средство активизации психических процессов, стимулирования познавательной активности. Поэтому игра это очень важная часть жизни человека и относиться к ней – и в познавательном, научном, и в теоретическом отношении необходимо соответствующим образом. В настоящее время и в нашей стране, и за рубежом наблюдается увеличение числа конкретных исследований, связанных с детской игрой.

До школы игра составляет главное содержание детской жизни. По сравнению с другими основными видами деятельности – учением и трудом игра всегда имеет внутреннее (нередко инстинктивное) побуждение. У ребенка возникает естественное стремление к игре, осуществления последней ради нее самой. Игра содержит в себе и цель, и смысл, и мотив. Игра возникает на определенном этапе онтогенеза тогда, когда появляются

² Поясним, что, используя в данном контексте словосочетание «феномен детской игры», мы не преследуем никакой иной цели, кроме той, чтобы обозначить – зафиксировать его в качестве именно *предмета* психологического исследования и ничего более (в частности, не соотносим его – в качестве феномена, то есть уровня явления, с иным познавательным уровнем – уровнем *сущности* и пр.).

непосредственно не реализуемые тенденции ребенка действовать как взрослый; вместе с тем сохраняется характерная для раннего детства тенденция к немедленной реализации желаний [308]. Л. С. Выготский видел сущность игры в том, что она есть исполнение обобщенных желаний ребенка, основным содержанием которых является система отношений с взрослыми [70]. На это же указывали А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин [117, 206, 409]. Главная особенность игры заключается в том, что она позволяет ребенку выполнять действия при отсутствии условий реального достижения их результатов. Мотив игры лежит в самом игровом процессе; мотивация игры – не выиграть, а играть [408]. Основная сущность игры состоит в ее направленности на развитие личности и способностей ребенка. Через игру дети накапливают свой первый жизненный опыт, осваивают целесообразную активность, а впоследствии – и деятельность, развивают моторику и психические функции. И все это делается, в основном, не осознанно и систематически, как в школьном обучении, а не осознаваемо – в форме естественного влечения, сопровождаемого интенсивными положительными эмоциями и чувствами. Ф. Бойтендаjk [353] связывал основные особенности игры с характерными чертами поведения, свойственными растущему ребенку. Это – импульсивность, робость, застенчивость, ненаправленность движений и специфика связей с окружающими людьми. Именно эти черты поведения порождают игру. Природная энергия ребенка находит в игре наиболее подходящую форму выражения.

Суть игры состоит в том, что в ней ребенок оперирует значениями, оторванными от вещей, но опираясь на реальные действия. Е. Е. Сапогова отмечает: «Противоречие игровой деятельности состоит в том, что в ней возникает движение в смысловом поле, но способ движения остается как во внешнем действии: в игре все внутренние процессы развернуты во внешнем действии» [317]. Игра – это особая форма освоения реальной социальной действительности путем ее воспроизведения. Она является символично-моделирующей деятельностью.

Для ребенка игра является серьезной деятельностью, сопровождаемой приятными чувствами и эмоциями, но и приводя-

щей к утомлению. В игре ребенок через собственную активность и при большом напряжении путем подражания старается имитировать деятельность взрослых. Широкое значение подражания и его роль во всех формах активности детей практически не оспаривается в настоящее время. Механизм подражания – один из основных в формировании детской игры. Ребенок очень чувствителен и восприимчив к поведению окружающих людей и мастерски имитирует это поведение. Данный факт хорошо известен любому родителю. Во всем, что ребенок делает, еще не научившись этому, он следует примеру других. Причем для ребенка подражание взрослым стоит на первом месте по сравнению с подражанием другим детям или животным (что также проявляется у детей). Эта пропорция увеличивается по мере увеличения возраста ребенка. С годами уменьшается прямое подражание (копирование) то есть непосредственное, иногда инстинктивное, импульсивное и увеличивается сознательно-волевое, моделирующее сложное поведение, формируется собственно сюжетно-ролевая игра. В ранние годы подражание действиям преобладает над подражанием речи, однако с возрастом эти отношения меняются. Конечно, не все игры строятся на имитации. Ребенок полутора-двух лет осуществляет массу сенсомоторных действий не с целью подражания, но инстинктивно для развития сенсорных и моторных функций. Однако, уже начиная с четырех лет, дети активизируют игровую деятельность именно в плане подражательного освоения сугубо человеческих форм поведения и эмоций. Источником развития ребенка выступают противоречия, преодолевая которые он движется вперед. Поэтому наряду с подражанием для его поведения характерны и несогласие, соревновательность, споры, пререкания, контрасты, что также выступает механизмами игрового поведения и лежит в основе творчества.

Стремление к деятельности, потребность к занятию чем-нибудь, проявляясь в игре, направляется – в зависимости от возраста и степени умственного развития ребенка на самые различные объекты и явления окружающей действительности. Склонность детей играть с взрослыми отмечается в течение первого года, в последующие два года они довольствуются игрой с самим

собой. Постепенно с развитием социального чувства нарастает влечение к игре с другими детьми, достигающего пика в период 5–10 лет. Начиная с 4–5 лет необходимо дать значительную свободу социальному поведению детей в организации групповых игр с ровесниками. Взрослый должен до минимума свести вмешательство в игры детей. Начинаясь подростковый период, сохраняя тенденцию игры со сверстниками, характеризуется повышающимся желанием включаться в игры более взрослых детей или с участием взрослого, при условии равенства игровых прав. Именно поэтому в данный период детей особо привлекают соревновательные, спортивные игры.

Итак, игра выступает как важнейший фактор развития, воспитания и обучения. Ее изучение входит в базовую проблематику педагогики, педагогической психологии теории воспитания, а также целого ряда отраслевых психологий – возрастной, генетической, детской и др. Однако, несмотря на высокую значимость данной проблемы, конкретных исследований, непосредственно направленных на раскрытие закономерностей и механизмов осуществления игры, все еще явно недостаточно. Большинство имеющихся исследований сконцентрировано в области функциональной роли игры и организации игрового поведения детей. В частности, в работах отечественных психологов А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, Е. А. Аркина, Н. Я. Михайленко, С. Л. Новоселова [207, 245, 246, 263, 409], а также зарубежных исследователей – С. Garvey, E. V. Grief, J. E. Johnson, H. B. Schwartzman, M. A. Tauber и др. [447, 449, 457, 480] анализируется организация «игрового пространства», включающего игровое действие, сюжет и роль. Функциональный подход к игре разработал Д. Мид [237]. Для него детская игра выступает как модель социального взаимодействия и средство усвоения социальных установок, приводящее к становлению социализированной личности. Рассмотрение игры в аспекте фактора психического развития представлено в работах Л. С. Выготского, а также Д. Б. Эльконина [70, 409]. Формирование игрового поведения, умений и навыков игры представлено в педагогических работах Р. И. Жуковской, Д. В. Менджеричкой, Р. А. Иванковой, Н. Я. Михайленко, З. В. Зворыкиной и др. [107, 231, 245, 246].

В настоящее время существует целый ряд подходов изучению анализу игры, а также достаточно большое количество ее определения. Так, в частности, игра определяется через понятие *деятельности*:

– игра это такая деятельность, которая воссоздает социальные отношения между людьми вне условий непосредственной утилитарной деятельности;

– игра – это специфическая деятельность, составляющая основу осознания ребенком мира человеческих предметов;

Игру можно определить через понятия *активности* и *отношения*:

– игра является выражением определенного отношения личности к окружающей действительности (С. Л. Рубинштейн) [308].

– игра – это особая форма освоения действительности путем ее воспроизведения и моделирования (Л. Ф. Обухова) [265].

Далее, игра рассматривается и как проявление созревшей обобщенной *психической способности* (Д. Б. Эльконин [409]):

– игра это проявление воображения и фантазии (Дж. Селли, К. Бюллер, В. Штерн) [54, 320, 400].

– игра это проявление созревания мышления (Дж. Дьюи, Ж. Пиаже) [101, 278].

Игра определяется как *средство обучения*:

– игра это средство обучения и воспитания (Ф. Фребель) (по [129]).

Игра определяется как определенное *эмоциональное состояние*:

– игра это реализация своих глубинных переживаний (З. Фрейд, А. Фрейд) [369, 370].

– суть игры в многообразных переживаниях, значимых для ребенка (С. Л. Рубинштейн) [309].

Наконец, игра определяется и как *психологическая защита*, как иллюзорное, но действенное включение в «мир взрослых»: игра – это реализация тенденции «быть взрослым» (З. Фрейд, Дж. Селли, Г. В. Гегель, В. Гете, А. Адлер) [6, 80, 320, 369].

Таким образом, можно констатировать неоднозначность и многоплановость определения игры, что свидетельствует

о сложности и многомерности данного явления. Причем, это – не следствие противоречивости позиций различных авторов, а отражение возможности целого ряда подходов, взаимодополняющих друг друга и характеризующие игру в различных психологических «измерениях». Попытка дать целостную характеристику игре через ее функционал, принадлежит Г. П. Щедровицкому. Он определил следующие важные характеристики игры:

- игра – это особое отношение к миру;
- игра это особая деятельность ребенка субъектного типа;
- социально заданный тип отношений к миру, навязанный ребенку извне;
- особое усвоение знаний;
- деятельность, в которой происходит развитие психики [420].

Играя, ребенок сталкивается с изменениями окружающего мира, как следствием своей игры. Это формирует у него потребность оказывать активное воздействие на окружающие предметы, развивает у него интеллектуальные, моральные, волевые качества. Формируется личность в целом. Игра очень динамична. Она развертывает какую-либо ситуацию, быстро меняет ее и приспособляется к новой. Тот, кто наблюдал игру детей, знает, что она очень спонтанна. Так, появление в поле зрения ребенка нового предмета может принципиально повернуть сюжет игры. Например, девочка занята классической игрой «дочки-матери», собирает свою куклу на прогулку. Вдруг ее взгляд привлекает градусник. Она мгновенно переориентируется, говорит о том, что у куклы, кажется, температура, ей нельзя идти гулять, после чего игра уже развивается по сюжету «болезнь куклы». Игра всегда предметна. Конкретное мышление ребенка требует воплощения идеи в материальной форме. В результате палка превращается в ракету или ружье, песочный кулич в торт, а листики березы в деньги, которыми расплачиваются в «кассе» магазина. Взрослые стараются облегчить ребенку материализацию его идей. Для этого ему предлагают различные игрушки, имитирующие взрослый мир. Машинки и куклы, лопатки и лейки, железные дороги и кукольные домики – все это позволяет ребенку приблизиться в игре к настоящей жизни. Также игрушки могут давать

наглядную информацию об окружающем мире (модели реально существующих объектов, куклы в костюмах и т. п.), способствовать физическому развитию ребенка. Однако нередки случаи, когда ребенок не очень активно играет сложными игрушками и, например, не использует прекрасную большую машину, подаренную папой, а садится верхом на старый стул и с восторгом изображает шофера. Это происходит потому, что у ребенка-дошкольника бурно развиваются воображение, фантазия и ему необходима игра, в которой он может много придумывать, представлять. Для этого предмет игры должен быть достаточно неопределенным, а определенность ему придаст фантазия ребенка. Реальные предметы в игре ребенка замещаются «игровыми», условными.

В структуру игры, кроме игровых предметов, входят роли, взятые на себя играющими. Роль – это важнейший компонент игры. Она соответствует определенной функции, и для ребенка важно, чтобы роль выполнялась очень четко. Девочка, играющая роль мамы, добросовестно копирует не только интонации и действия своей собственной матери, но и дословно ее фразы. Роли могут быть и придуманными. Тогда их окраска соответствует представлениям ребенка о требуемом поведении. Эти представления достаточно различны, поэтому среди детей нередки ссоры по несущественным, с точки зрения взрослого, деталям роли, но принципиальным для играющих детей. Роль является основной единицей, объединяющей все аспекты игры. Основное средство реализации роли – это игровое действие. Сюжетом игры выступает воспроизводимая в ней область действительности.

Важной характеристикой игры является и то, что – это свободная, добровольная деятельность, не направленная на создание материальных ценностей, то есть «не обслуживающая» его жизнь. Вместе с тем, она объективно необходима, будучи подвластной культуре и, более того, она сама становится частью культуры.

Большинство исследований игры в основном концентрируются вокруг анализа содержания детских игр, их инструментальной природы, функциональной роли, обучающего значения. Эти исследования, по мнению Г. Фейна [440], имеют три пери-

ода активизации. Первый период 20–30 г. XX века характеризуется разработками проблемы игры в русле воспитания. Второй период (40–50 г. XX века) отличается активными исследованиями содержания детской игры. Третий период Г. Фейн связывает с появлением работ Ж. Пиаже. Фокус исследований перемещается на проблемы структуры и возрастной динамики игры. Однако в рамках всех этих направлений явно недостаточно внимания уделялось онтологии игровой деятельности. Дальнейшее развитие исследований должно идти именно в этом направлении, так как возможность решения указанных выше проблем существенно ограничивается неясностью закономерностей и механизмов собственно игрового поведения, недостаточной разработанностью представлений об архитектонике игры как деятельности.

Объективно высокая сложность «феномена игры», равно как и его принципиальная гетерогенность обусловили то обстоятельство, что типичным для ее характеристики является использование определенных дифференцирующих признаков – ее основных особенностей (атрибутов). Они, с одной стороны, являются наиболее специфичными для нее и в наибольшей степени воплощают в себе ее качественную определенность. С другой стороны, они же, как правило, выступают и как критерии, дифференцирующие игровую деятельность от двух других основных типов деятельности – учебной и трудовой. Так, например, дифференцируются следующие характеристики, отражающие главные качества игры [13].

- Более внутренне, чем внешне, мотивированная активность;
- Преобразует действительность и в то же время отражает её; управляется игроком;
- Требуется большего внимания к процессу, чем к результату; удовольствие приносит процесс, а не результат;
- Безопасна;
- Обычно непредсказуема, включает спонтанность, гибкость, «необязательность» (по [337]).

А. Pellegrini и L. Galda считают, что детская игра должна оцениваться по следующим критериям:

- доминирование внутренней мотивации,
- положительными эмоциями,
- «небуквальностью»,
- доминированием процесса, а не результата (то есть ребенок больше интересуется поведением, чем результатом поведения) [468].

Данные критерии практически идентичны тем, которые традиционно считаются определяющими атрибутами детской игры (в частности, свобода выбора, отсутствие принуждения; эмоционально насыщенная активность, причём удовольствие даёт сам процесс, а не результат; спонтанность, отсутствие внешне определенных правил). Описательный характер определения детской игры проявляется в том, что, часто авторами не приводится каких-либо определений, а используются некоторые критерии для отнесения тех или иных форм поведения к игре. Так, в частности, M. Nielsen, C. Dissanayake и др. на основе анализа литературы и собственных наблюдений описывают целый ряд специфических видов поведения, относящегося к так называемой «pretend play» [466]. Это – термин, являющийся наиболее близким к традиционному определению детской игры. Он, однако, не имеет однозначного эквивалента в российской психологии и означает дословно – игру с притворством или изобразительную игру; иногда переводится как игра «понарошку», «игра-притворство». Ей присущи следующие специфические особенности.

- Предметное замещение. Ребенок назначает один предмет быть другим (например, берет карандаш и говорит: «это кинжал») или использует предмет необычным способом (например, чашку как телефон).

- Воображаемая игра – это всегда действия с воображаемыми объектами. Ребенок создает предметы или людей, не существующие в непосредственном окружении (например, ребенок играет в «вечеринку», наливая несуществующий чай или молоко; долго разговаривает по игрушечному телефону и пр.).

- Одушевление игрушки. Ребенок приписывает реальные свойства неодушевленному объекту, например, разговаривает за куклу или с куклой, как будто ожидая ее ответа.

– Принятие или распределение ролей. Ребенок словесно определяет свою игровую роль или роль предмета (например, куклы) или роль своего родителя. При этом сам ребенок может не участвовать в игре и не реализовывать свою роль.

Далее, в собственно ролевых играх ребенок берёт определенную роль (например, мать, кормящая ребенка). Для осуществления роли вовсе не обязательно её вербальное обозначение.

Наконец, для совместных игр характерно предложение присоединиться к общей игре, когда ребенок связывает себя, родителя или других детей в одной «сцене» (например, «Вы должны налить мне чай»; «Давайте теперь обедать»).

Н. Rakoczy предложил два минимальных критерия игрового поведения [471].

Первый это «эпистемологический критерий» (epistemic criterion) – играющий должен иметь некоторые знания (например, чтобы играть в танцора диско, надо знать, что такое диско; чтобы представлять кубик яблоком, надо знать, что такое яблоко, что такое кубик и что одно не является другим). Второй – «критерий намерения» (intentional criterion) – играющий должен действовать намеренно и в то же время несерьезно, игровое суждение как будто верно и действие выполняется в условном плане, «понарошку» (как будто кубик – это яблоко, как будто откусывать и т. п.).

На наш взгляд, одним из очень важных дифференцирующих признаков, лежащих в основе выделения различных классов игр, является их разделение на свободные игры (они чаще всего обозначаются термином «*play*») и игры по правилам («*game*»). Данное разделение впоследствии станет предметом специального анализа, поскольку именно трансформация первого класса игр во второй, по нашему мнению, во многом и лежит в основе генетической динамики всей игровой деятельности. Существуют и другие виды деятельности, которые обозначаются тем же термином – игра, но которые не относятся к изобразительной игре (pretend play). Наряду с этим, существуют, конечно, и иные способы определения «феномена детской игры» и его дифференциации на виды. Так, в частности в [489] приводится следующий их перечень.

1. Символическая игра (Symbolic play). Игра, позволяющая контролировать, постепенно исследовать и постигать без риска потери глубины.

2. Игровое, эмоционально-практическое взаимодействие (игра без правил – возня: Rough and tumble play). Физическое взаимодействие, которое, в отличие от драки, направлено на физический контакт: прикосновения, щекотка, возня, шутивная борьба и погоня и пр.

3. Социально-драматическая игра (Socio-dramatic play). Проигрывание реального и потенциального опыта значимого персонального, семейного или межличностного характера. Например, игра в дом, маму и папу, походы в магазины.

4. Игра с правилами (Social play with rules). Игровое взаимодействие, которое руководствуется правилами социального взаимодействия, например, в игре с правилами или разговоре.

5. Творческая игра (Creative play). Игра, внезапно позволяющая по-новому отреагировать, изменить информацию, открыть новые связи. Примером может служить удовольствие от творчества самого по себе, с использованием различного диапазона материалов и инструментов.

6. Коммуникативная игра (Communication play). Игра со словами, нюансами или жестами. Например, пантомима, подражание, пение, полемика, рифмование, игры со словами.

7. Игра-драматизация (Dramatic play). Игра, воспроизводящая события, в которых ребенок не участвует непосредственно. Например, презентация телевизионного шоу, события на улице, религиозные или развлекательные события.

8. Глубинная игра (Deer play). Игра, позволяющая ребенку пережить опасный опыт, развить навыки самосохранения и победить страх (например, используя образ взлетно-посадочной полосы).

9. Игра-исследование (Exploratory play). Это, иначе говоря, «игра-экспериментирование»: манипулирование, бросание, постукивание и погружение объектов для получения информации об их свойствах и операциональных возможностях.

10. Игра-фантазирование и игра-воображение (Fantasy and Imaginative play). Игра, в которой ребенок перестраивает мир по собственному замыслу. Примером может служить игра в волшебника или превращение в предмет, явление.

11. Воображаемая игра (Imaginative play). Игра, в которой не действуют ограничения физического мира. Например, ребенок может изображать дерево или корабль или гладить воображаемую собаку.

12. Двигательная/локомоторная игра (Locomotor play). Движение ради удовольствия, пример – салки, беготня, лазанье.

13. Игра-овладение (Mastery play). Овладение средой, например, выкапывание ям, строительство укрытий, разведение костров, изменение направления потока воды.

14. Предметная игра (Object play). Обследование объектов с использованием различных движений и глазо-двигательной координации.

15. Ролевая игра (Role Play). Игра, исследующая способы бытия, например, подметание метлой, набор телефонного номера, вождение автомобиля.

16. Игра-рекапитуляция (Recapitulative Play). Как отмечает Е. О. Смирнова и др., давая характеристику этого типа игры, «идея рекапитуляции, то есть повторения в онтогенезе определённых стадий филогенеза, находит своё отражение и подтверждение в игре. Многие действия, которые дети совершают в игре, отражают характерные действия животных или древних людей. Можно предположить, что некоторые формы поведения, важные для выживания вида, были закреплены в коллективном бессознательном, и теперь передаются от одного поколения людей к следующему» [334].

Далее, очень важным аспектом общего понятия «игровая деятельность» является, как известно, и ее трактовка в качестве не только одного из трех *основных* типов деятельности в целом, но и в качестве одного из *ведущих* типов. Это означает, что она – на вполне определенном интервале онтогенеза является таким типом деятельности, который наиболее специфичен именно этому возрастному периоду и в котором наиболее интенсивно

осуществляется формирование и развитие психики и личности, равно как и их основных «составляющих». Вместе с тем, следует иметь в виду, что в настоящее время тезис о ведущей деятельности как объяснительном принципе смены этапов возрастного развития оспаривается многими исследователями; это существенно осложняет традиционно сложившуюся картину теоретических представлений относительно специфики роли детской игры в психическом развитии в целом. Так, Е. Е. Кравцова предлагает понимать специфику каждого возраста через призму возрастных психологических новообразований [187]. Она обосновывает это тем, что «не разработаны психологические критерии различения ведущих деятельностей – общения, предметной деятельности, игры от необщения, не предметной деятельности и т. д.» [187]. Ставится под сомнение и утверждение о том, что переход от одной ведущей деятельности к другой происходит, когда ведущая деятельность предшествующего этапа исчерпывает себя [187]. Игровая деятельность может сохранять свое значение и в младшем школьном возрасте и в подростковом и даже у взрослых людей. В свою очередь, Н. Н. Вересов, интерпретируя позицию Д. Б. Эльконина, предполагает, что понятие ведущей деятельности имеет смысл только в контексте системы деятельностей, складывающейся на каждом возрастном этапе [61]. Смена ведущей деятельности происходит как следствие системной перестройки деятельностей. При таком рассмотрении игра может быть ведущей деятельностью не только в дошкольном возрасте, особенно в рамках индивидуальной траектории развития человека.

Анализируя содержание конструкта «игра», нельзя, разумеется, оставить без внимания еще один – достаточно существенный аспект данного вопроса. Он связан с тем – уже гораздо более широким и так сказать «неспецифичным» детскому возрасту содержанием данного понятия, которое также входит как неотъемлемая часть в его современное звучание. Действительно, все представленные выше материалы раскрывали лишь одну, хотя и максимально гетерогенную сторону данного понятия, – содержание именно детской игры. Однако, как известно, наряду

с детскими играми, существует целое «семейство» так называемых «*недетских игр*». Это, прежде всего, следующие их виды.

Во-первых, следует дифференцировать «игры – *профессиональные занятия*», которые синтезируют в себе некоторые атрибуты самой игры с еще большей представленностью компонентов собственно трудовой деятельности. Они, в свою очередь, также подразделяются на ряд разновидностей. Так, следует выделять, разумеется, *спортивные* игры, а также то, что можно было бы обозначить как *исполнительские* игры: они включают в себя огромное множество артистических – *исполняемых* ролей. Кроме того, в эту категорию необходимо включать и профессиональную деятельность по *организации* игр других лиц – например, деятельность аниматоров. В принципе, и деятельность режиссера-постановщика также может быть отнесена в эту категорию. Сюда же может быть причислена и такая, казалось бы, совершенно далекая от внимания психологов деятельность, как деятельность крупье в казино.

Во-вторых, следует дифференцировать и огромный «пласт» так называемых *азартных* игр, которые, естественно, в первую очередь, затрагивают сферу активности взрослых, но допускают их реализацию и в иных возрастах.

В-третьих, еще одна категория игр, входящих в общий объем данного понятия – это так называемые «*игры взрослых*». Они, естественно, включают в себя и целый ряд из разновидностей игр, входящих в уже отмеченные категории, но не сводятся к ним.

В-четвертых, еще одним важным семантическим сегментом данного понятия является обозначение им нечто такого, что *опозиционно* или даже противоположно труду – это, так сказать, «все, что *не-труд*»; это – игра как «*не-работа*». Так, например, в английском языке слово «играть» в качестве одного из основных имеет значение «не работать».

В-пятых, близким к этому, но не совпадающим с ним полностью является еще одно значение данного понятия; это игра как *развлечение*, как то, что в последнее время все чаще обозначается понятием *рекреационного* поведения.

В-шестых, еще одним – уже достаточно отличным от предыдущих, является и то значение данного понятия, которое призвано отразить нечто *искусственное*, «ненастоящее» – точнее *притворное* в поведении человека. Это – игра «как обман», точнее – игра как игра как *изображение* чего-либо, что заведомо и целенаправленно искажается по отношению к реальности, хотя и имитирует ее. Сюда, естественно, относятся и уже отмеченные «артистические» игры. Однако, данная категория ими, конечно, не исчерпывается, поскольку она включает в себя еще огромное множество более «прозаических» ее проявлений, свойственных реальному, повседневному поведению личности.

В-седьмых, в последнее время все более отчетливой становится необходимость в дифференциации еще одного значения данного понятия, связанная с «IT-революцией» и, соответственно, с возникновением качественно новой реальности, в том числе, и игровой – *виртуальной*. В этом своем значении «игра» как раз и является очень близкой ко всему тому, что характеризует саму виртуальную реальность; всё то, что в ней происходит и все те взаимодействия, которые осуществляются с ней. Игра в этом плане – это «бытие в виртуальном мире» – в оппозиции к бытию в «мире реальном».

В-восьмых, резко отличным от всех отмеченных является и еще одно значение понятия «игра», которое фиксирует в себе так называемые «*нечеловеческие* игры»³. Проще говоря, это то, что обозначалось ранее термином «игры животных».

В-девятых, важным семантическим аспектом данного понятия является то его содержание, которое сложилось и закрепилось, благодаря возникновению и широкому распространению *теории игр* (Дж. фон Нейман, О. Моргенштерн [255]); данный аспект этого

³ В данной связи отметим, что сам термин «нечеловеческий» приобретает в последнее время достаточно широкое хождение в научной литературе. Им обозначается все то, что характеризует организацию психики и поведения на тех уровнях (и этапах) филогенеза, которые предшествуют возникновению человека. Так, например, в современном метакогнитивизме в настоящее время оживленно ведется дискуссия по вопросу о том, существуют ли метакогнитивные процессы на уровне «нечеловеческой» психики, то есть – у животных.

понятия достаточно подробно анализируется нами, например, в работе [152]. Им, по существу, обозначается *все* поведение, вся деятельность в целом, но преимущественно взятое в аспекте неопределенности, нестационарности и принципиально неполной предсказуемости («турбулентности») внешней среды его реализации.

В-десятых, это профессиональные имитационные игры: деловые игры, организационно-деловые, управленческие игры и т. д., в которых имитируется какая-либо деловая, производственная и т. п. ситуация, и группа профессионалов (коллектив, команда) должна совместно найти оптимальное решение. Как отмечает в этой связи, А. М. Новиков, «Имитационные игры имеют некоторое сходство с настоящей игровой деятельностью, например, наличие ролей и их распределение между участниками. Но в целом имитационные игры относятся к проектировочной профессиональной деятельности и играми как таковыми в полном смысле слова не являются» [261].

Наконец, в-одиннадцатых, пожалуй, наиболее общее и граничащее с философским содержанием данное понятие получило, благодаря известным исследованиям Э. Берна и его известной работы [31]. В связи со всеми – отмеченными выше значениями понятия «игра», оно, фактически, приобретает статус не только *общенаучного* понятия, но и обретает некоторые черты собственно *философской* категории.

Итак, можно видеть, что, действительно, базовый и исходный конструкт психологии детской игры – само это понятие характеризуется сложностью и гетерогенностью, полисемичностью, а нередко – и неопределенностью. Причем, это характерно не только для данного понятия *в целом* – во всех тех значениях, которые отмечены выше, но даже и для «только» его собственно психологического содержания. Тем самым, в нем – на уровне «гносеологического отображения» воспроизводятся основные черты самого предмета исследования – столь же гетерогенного и многопланового, сложного и зачастую внутренне противоречивого. Все эти особенности создают, естественно, существенные трудности в плане его исследования; они должны быть обязательно учтены в ходе всего последующего анализа.

1.1.1.2. История развития проблемы игровой деятельности

Игра – это особая деятельность, которая возникает и получает широчайшее распространение в детстве, а затем сопровождает человека на протяжении всей жизни. Игра имеет социально-историческое происхождение и является одной из древнейших форм активности. Детская игра как форма деятельности сложилась исторически. В древнем обществе, чтобы обеспечить выживание, дети повторяли действия взрослых. В ходе воспроизведения этих действий они приобретали знания, усваивали отношения между явлениями внешнего мира. Древний мальчик видел, как после броска копья взрослого животное перестает двигаться, умирает, а затем через ряд очевидных действий превращается в пищу и одежду. Юный дикарь в виде своеобразной игры метал палку, имитируя действия взрослых охотников, включал в игру других людей. Таким образом, он осваивал объективные связи внешнего мира. Следовательно, игра в те времена служила для усвоения и закрепления физических и умственных навыков поведения и познания мира. По мере усложнения форм организации социальной жизни усложнялась и игра детей. В нее постепенно входят и нравственные нормы жизни общества; игра трансформируется в средство целенаправленного воспитания детей. У примитивных народов игры детей, имитирующие основные трудовые навыки взрослых, всегда поощрялись, так как способствовали более раннему обучению и переходу в группу взрослых, обеспечивающих выживание рода.

Еще в прошлом веке немецкий психолог К. Гросс провел фундаментальное исследование общих признаков игр детей и животных, тем самым доказав происхождение игры как *природной, первичной потребности* [86]. У ребенка существует внутреннее побуждение – стремление к игре. К. Гросс считал, что игра является бессознательной подготовкой ребенка к взрослой жизни (например, девочка бессознательно готовится к роли будущей матери, укладывая и баюкая куклу). Источником игры являются биологические механизмы. Следовательно, ограничение возможности играть наносит ребенку громадный вред как биологическо-

му организму. По мнению К. Гросса основная сущность игры состоит в *непреднамеренном формировании собственной личности и в развитии природных способностей ребенка* [86].

С эволюционной точки зрения, одна из основных функций игры – развитие и предвосхищение будущей возмужалости, взрослости. Данные об играх ребенка на ранних ступенях развития общества чрезвычайно бедны. В 30-е годы XX века появились специальные исследования М. Мид, посвященные детям племен Новой Гвинеи, в которых имеются материалы об образе жизни детей и их играх. Этнографы и путешественники указывают на то, что в примитивных культурах дети лишь иногда в игровом плане воспроизводят некоторые сферы жизни взрослых, которые им недоступны. М. Мид отмечала, что «дети не находят в жизни взрослых таких образцов, которые бы вызывали у них восхищение и желание подражать им. Их игра напоминает игру маленьких щенят и котят» [238]. Игра выполняет функцию преодоления разрыва межпоколенной связи, передачи межпоколенного опыта. В истории человечества игра, прежде всего, выполняла социализирующую функцию. Она позволяет освоить «готовые смыслы деятельности» [238]. Ранее игра почти исключительно была направлена на освоение первичных трудовых операций, трудовых отношений, моделей трудового поведения. «Труд взрослых в один из веков человеческой истории становится детской забавой в другом» [238]. Психологами, философами и социологами в ходе многочисленных исследований подтверждалась тесная взаимосвязь между игрой и трудом. По мере прогресса в человеческой истории когда-то серьезные действия взрослых становятся детской забавой. Например, на заре человечества бросание копья было взрослой деятельностью, обеспечивающей выживание человеческой общности. Теперь пускание стрелы, метательного снаряда стало игрой для мальчиков и девочек; мы имеем в виду детскую забаву «Дартс», спортивную игру «метание копья» и целенаправленное бросание палки, как элемента множества детских игр.

Игры детей обычно достаточно четко связаны с тем или иным конкретным социально-историческим периодом и глобальными событиями своего времени. Так, например, XIX век связан

с освоением американского континента и популярной становится игра «в индейцев». Отражение современной жизни транслируется в игру и в советский период. Первая половина XX века, гражданская война в России приводит к популярной игре в «Чапаева», вторая половина XX века, связанная с освоением космоса – в «космонавтов». Во все времена среди девочек популярна игра «в дочки-матери», как отражение значимой роли для ребенка семьи. Таким образом, основные исторические события принципиально определяют популярные сюжеты детских социальных игр. Не менее популярны среди детей и профессиональные игры «в милиционера», «во врача», «в магазин» и т. п. Но профессиональные игры также несут на себе печать исторического времени, как в выборе профессионального содержания, так и в исполнительском компоненте.

Связь игры с историей человечества важный показатель непреходящего значения игры для формирования социума и отдельной личности. В отечественной истории понятие игра встречается впервые в Лаврентьевской летописи.

Несмотря на непреходящее внимание к ребенку и его психологии собственно научные исследования начались не так давно. Р. Гаупп писал в 1904 г. «Изучение детских особенностей было ничем иным как дилетантством, носящим характер любительского занятия» [79]. Первые основные работы в этом направлении были представлены в медицине. Так в частности, в 1787 году вышла книга В. Тидельманна «Beobachtungen uber die Entwicklung der Seelentatigkeit bei Kinder» (по [129]), в которой, используя материал собственного наблюдения, автор попытался дать описание детской души. Спустя очень значительное время – в 1851 году вышла книга К. Лебиша «Entwicklungsgechichte der Seele des Kinders» (по [129]), а чуть позже (1856 г.) Р. Сигизмунд издал книгу «Kind und Welt» [476]. Все эти книги были написаны медиками и больше были ориентированы на проблемы ухода за ребенком и обеспечение его психологического комфорта. Следует отметить, что на протяжении большей части истории человечества, включая весь период средневековья, ребенок воспринимался как «маленький взрослый», поэтому отношение

и требования к нему исходили из этой установки. Впервые в указанной литературе было обращено внимание на психологические особенности этого возраста, а также осуществлена попытка проанализировать душевную жизнь ребенка в самом начале его жизни. Наряду с другими здесь упоминается игровое поведение как одна из обязательных форм активности ребенка.

Психологическое изучение детской игры постепенно обретает характер собственно научного исследования психической жизни ребенка – в особенности, тогда, когда действительными становятся контакты психологии с физиологией и естественнонаучными методами. Врачи и физиологи обратили свое внимание на психологические особенности грудного ребенка. В основном внимание было сосредоточено на изучении высших психических процессов и органов чувств. Собственная поведенческая активность ребенка исследовалась значительно меньше. В. Прейер выпустил в 1881 году книгу «Die Seelen des Kindes» [289], которая явилась первым систематическим изложением психофизиологических данных о душевной жизни ребенка. В. Прейер вел подробный дневник развития своего сына от рождения до 3-х лет, что послужило эмпирической основой его труда [289].

Дальнейшие изучения психологии ребенка начинают концентрироваться в области экспериментальной психологии. Г. Фехнер и В. Вундт заложили основы эволюционной психологии, идеи которой были востребованы педагогикой того времени. Так происходило становление детской психологии. Душевный рост детей, воздействие на который составляет задачу воспитателя и педагога, стал изучаться через наблюдение и планомерное исследование. Разрабатывались и все более использовались в педагогике психологические и естественнонаучные методы познания. В конце XIX века все очевиднее становится потребность изучения наряду с общими законами и формами психической активности, индивидуальных различий человеческой психики. Так возникло новое направление – дифференциальная психология, которая с самого начала возникновения естественно пришла в соприкосновение с психологией ребенка. Чем ближе новая психология затрагивала изучение различных отклонений от нормы,

тем глубже и шире проникала в познание душевных процессов ребенка, тем многочисленнее становились ее проблемы. Наконец, тем в большей мере данными вопросами стали заниматься новые для того времени психологические направления: психоанализ, гештальтпсихология, рефлексология и др. На передний план вышла борьба между «нативизмом» и «эмпиризмом» в изучении проблем детства.

Однако во всех этих исследованиях явно недостаточное внимание уделялось изучению игрового поведения детей, а также роли игры в эволюции и онтогенезе. Внимание к игре как научному факту довольно долго концентрировалось в области педагогики. Первые попытки дать психологическое обоснование игровой деятельности приходится на конец XIX – начало XX века.

1.1.1.3. Основные теории детской игры

Как уже отмечалось, первые попытки дать систематическое представление о детской игре предпринимались в русле практической педагогики. Однако, эти исследования имели в основном утилитарный характер и были направлены на решение конкретных практических задач. Одной из первых попыток обобщить знания о детской игре принадлежат Фридриху Фребелю (1782–1852). Он обычно рассматривается в качестве первого теоретика дошкольного воспитания. В русле этого – очень обширного направления он рассматривал и некоторые вопросы детской игры. В 1826 году он издал свой основной труд «О воспитании человека», получивший широкую популярность и переведенный на другие языки (по [129]). Ядром педагогики дошкольного детства Ф. Фребель считал игру. Раскрывая ее сущность, он доказывал, что игра для ребенка – это основная его деятельность, основанная на инстинкте и влечении. Признавая ведущее значение игры в развитии ребенка, он внес существенные изменения в бытовавшие детские игры и разработал свои авторские игры. Изменения и разработки Ф. Фребеля касались материала для игр, самого процесса игр и их систематики. Рассмотрим эти изменения.

Для ребенка игра является собственно жизнью, в которой он выражает свой внутренний мир через изображение мира внеш-

него. Ф. Фребель считал, что играть с ребенком необходимо с колыбели и для его развития использовать соответствующие игры и игрушки («дары») специфичные для каждого возраста. Игрушки Ф. Фребеля – это самый обыденный материал, который можно найти в любой ситуации. Он исходил из того, что свобода детского творчества во многом обуславливается игрушкой. Чем игрушка определеннее и сложнее, тем меньше она дает простора для собственного творчества ребенка. Сложные и завершенные игрушки ограничивают свободу творчества, предопределяя игру и как бы приковывая ребенка к известным стереотипным действиям. Более простые и менее определенные игрушки не диктуют характера игры с ними и допускают широкий спектр возможных игровых действий. Чем проще игрушка, тем больший простор остается для самостоятельности ребенка. Посредством игрушек-«даров» побуждается умственная деятельность ребенка и его психическое развитие. Первый «дар» – это цветные мячи (красный, синий и желтый). Каждый мяч должен изучаться ребенком с точки зрения величины, цвета, числа. Качание мячика на ниточке формирует представление «вправо-влево». Затем вводятся мячи дополнительных цветов и при сравнении их с основными усваивается основной закон противоположений. Вторым «даром» является деревянные шар, цилиндр и куб. С их помощью ребенок знакомится с разными формами предметов и с движением (шар подвижный, куб – устойчивый, цилиндр – совмещенное движение). Через эти предметы ребенок усваивает представления о времени, пространстве и совмещении предметов. Третий «дар» – куб, разделенный на восемь кубиков. Различно их комбинируя, ребенок получает представление о целом и его составных частях. В игре с таким кубом начинает проявляться творчество. Четвертый «дар» – такой же кубик, но разделенный на восемь плиток. Комбинации с этими фигурами позволяют углубить представления о разнообразии окружающего мира и развить комбинаторику. Пятый «дар» тот же кубик но разделенный на 27 маленьких кубиков. Творческие способности, комбинаторика и мышление развиваются все более интенсивно при манипуляциях с этой игрушкой. Шестой «дар» и последующие

представляют собой кубик, разделенный на 27 маленьких кубиков, каждый из которых разделен еще на плитки, треугольники, диагонали и т. д. Игрушка становится многовариативной и требует от ребенка серьезных усилий умственных, психических для ее использования. При занятиях с этими «дармами» ребенок починается определенным правилам: использования в игре всех элементов, последующие формы должны вытекать из предыдущих, построенные фигуры должны имитировать предметы внешнего мира (стол, стул) и т. д. Кроме этого используются игры с лучинками, складыванием бумаги, рисование, плетение. Ф. Фребель считал, что при использовании таких игр «даров» в возрасте от рождения до семи лет, ребенок овладевает всеми базовыми законами и отношениями мироздания и активно развивается.

Подход Ф. Фребеля характеризуется акцентом на имитационные игры для развития психики и определенным ограничением собственной активности ребенка. Игры у Ф. Фребеля носят дидактический и формализованный характер. Свободное творчество ребенка предельно ограничено рамками предлагаемых игр, игрушек и руководством взрослого. Критический анализ теории Ф. Фребеля дал отечественный педагог П. Ф. Лесгафт, указав на то, что ребенок является зеркалом среды, через игры он усваивает привычки, обычаи всех кто его окружает. Нельзя навязывать ребенку что-то, так как он может неправильно это понять и будет не в состоянии это исполнить. При настойчивости взрослого в этом случае он будет «захватывать» все механической памятью и это сделает его апатичным, пассивным (по [129]). Однако, несмотря на определенную критику, следует сказать, что впервые в науке Ф. Фребель попытался дать не только системное представление о роли внешней игровой среды в психическом развитии ребенка.

Среди исследователей, активно занимавшихся проблемами детского развития в первые десятилетия XX в., наиболее известны П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Ф. Лазурский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, А. Бине, Э. Мейман, Д. Селли, Э. Клапаред, В. Штерн, А. Гезелл и некоторые другие [39, 41, 70, 81, 116, 179,

199, 207, 220, 230, 307, 320, 400, 409]. Однако далеко не все из них обращают должное внимание на игровую деятельность детей. Психологический взгляд на игру, как на своеобразную деятельность, получил свое развитие в исследованиях общей и детской психологии.

В конце XIX века в исследованиях по общей психологии отмечалась роль игры в развитии фантазии, воображения. Фантазия в тот период считалась одной из форм развития мышления, таким образом, подчеркивалась роль игры в развитии высших психических способностей. Р. Гаупп отмечает, что с развитием фантазии и мышления уменьшается «наивная игра» и осуществляется переход к выразительным и богатым по содержанию играм [79]. Г. Спенсер указывал на то, что в игре ребенок избавляется от переизбытка внутренних сил, путем подражания изображает деятельность взрослых. Его теория и получила соответствующее название «теория избытка сил» [345]. Аналогичные идеи развивал и Ф. Шиллер. Он отождествлял игру с искусством и считал, что, когда удовлетворены все потребности, то избыток сил ребенок реализует в игре (по [129]). К. Ланге указывал на то, что игра это способность создавать иллюзии. Она лежит в основе развития «сознательного самообмана». П. Жане рассматривал игру как деградированную форму деятельности, в которой отсутствует «функция реального» [105]. Эти два феномена детской игры – деятельность фантазии и поглощенность вымыслом – подчеркивались и выделялись многими психологами, и вокруг их объяснения сосредоточивалось внимание теоретиков игры. Большинство исследователей подчеркивают, что игра соотносится с возрастом и полом ребенка. В характере игры, а также в той роли, которую берет на себя играющий ребенок, в общих играх уже достаточно рано можно видеть выявление индивидуальных особенностей детей. Посредством игры развивается познавательная потребность ребенка. Через картинки в книжке, через кубики, кукольные домики, игрушки, имитирующие взрослые орудия (обиходные предметы, продукты природы, оружие, инструменты), ребенок знакомится с формами и употреблением вещей, с природными закономерностями и эстетическим творчеством. Общие игры

имеют воспитательное значение, способствуют развитию коммуникативных навыков. Дж. Селли выделяет две основные особенности ролевой игры. Это, во-первых, преобразование ребенком себя и окружающих предметов и переход в воображаемый мир; во-вторых, это и глубокая поглощенность созданием этого вымысла и жизнью в нем [320]. Дж. Селли был реализован ассоциативный подход, в рамках которого он ставит вопрос о природе тех «привлекательных мыслей», которые ребенок реализует в игре, а также всех тех преобразований, которым он подвергает действительность. Однако он не дает на него приемлемого ответа. Все эти знания об игровой деятельности, так или иначе, присутствовали в исследованиях педагогов, философов, психологов. Однако они были разрозненны, не систематизированы и не представляли единой теории.

Большинство исследований игры осуществлялось в рамках дидактического или социокультурного подхода. Исследований в контексте собственно психологического рассмотрения игры (механизмы, закономерности, онтологическая динамика, психические процессуальные показатели и т. д.) было все еще очень мало. Одна из первых психологических теорий, в которых анализируется роль игры в психическом развитии ребенка, была концепция, предложенная Карлом Гроссом. Она была разработана в конце XIX века и подробно изложена в его работе «Душевная жизнь ребенка» [86]. Он представил множество интересных фактов и на основе их обобщения разработал теорию игры. По мнению К. Гросса игра – это способ удовлетворения инстинктивной природы ребенка. В игре детей можно проследить все первобытные формы инстинктов, которые последовательно проявляются в действиях и ведут к появлению человеческих способностей. «Подобно тому, как щенки играют в то, что собаки делают, дети, забавляясь, превращают в игру то, что люди делают или делали в бесчисленном ряде поколений» [86]. До школы игра составляет главное содержание детской жизни и обеспечивает подготовку к дальнейшему взрослому существованию. Весь период игры можно разделить на три этапа, каждый из которых характеризуется преобладанием игр определенного типа. Первый период

включает с рождения до 6–7 лет. Он характеризуется индивидуалистическим подходом к игре. Самые первые инстинкты – моторные, поэтому и игры этого периода в основном двигательные. Кроме этого здесь начинают формироваться «строительные» игры, связанные с исследованием вещей, и наконец, вследствие развития подражательного инстинкта формируются игры-копирования окружающего мира. Второй период охватывает 7–12 лет. В это время продолжается формирование двигательных игр, но появляются и новые, которые К. Гросс назвал «мальчишечьими». Их особенность в удовлетворении древних инстинктов соперничества и воинственности. Третий период, по мнению К. Гросса, самый важный. Он продолжается от 12 лет и до юности. Главной чертой этих игр является их групповой характер. Такого типа игр нет у животных. С психологической точки зрения К. Гросс различает две основные группы игр.

Первая – играющее экспериментирование. Она подразделяется на следующие виды:

– игры-упражнения органов чувств (игры с прислушиванием, с различением цветов и т. п.);

– игры-упражнения двигательного аппарата (движения отдельными моторными органами, например руками, ногами, бормотание, гуление и т. п.), а также движения с предметами (разрывание, разламывание, склеивание, ловлю мячика и т. п.);

– игры-упражнения высших душевных свойств (экспериментирование с интеллектуальными способностями, с чувствами и с волей).

Вторая группа включает четыре подгруппы:

– игры в борьбу (физическую или умственную), которые предпочитают мальчиками;

– игры в любовь (в «папу и маму»), предпочитают девочками;

– игры-подражания (например, игра в куклы, в пожарников и т. п.);

– социальные игры (прятки, хороводы, игра в театр и т. п.).

Все игры, так или иначе, направлены на развитие и совершенствование инстинктов и таким образом готовят ребенка

к взрослой жизни. У. Драммонд [100] указывает на уязвимые аспекты теории К. Гросса, но считает что она в целом теория вполне конструктивна. Игру можно считать методом воспитания, применяемым в обществе.

Продолжает идеи К. Гросса А. Чемберлен [378]. Он, не отрицая связь игры с развитием инстинктов, считает, что основная функция игры в освоении трудовой деятельности и указывает в данной связи: «Труд взрослых в один из веков человеческой истории становится детской забавой в другом» [378]. А. Чемберлен проводит глубокий анализ предметов быта (инструменты, оружие) которые стали игрушками, будучи в историческом плане необходимыми для выживания человека предметами культуры. Чемберлен выводит идею создания игрушек из потребности освоения первичных трудовых навыков. Он утверждает, что спорт, забавы, музыка, танцы являются усовершенствованными формами древних боев, охоты и сражений.

Таким образом, на рубеже XIX–XX веков сформировался относительно целостное представление об игре как о необходимом периоде онтогенетического развития, ее основной функции – подготовка к взрослой жизни и были созданы первые периодизации и классификации игр. Дальнейшее развитие проблема игровой деятельности получает в русле научной педагогики и психологии.

Своеобразная концепция причин и механизмов развития игры предложена в 1922 году Вильямом Штерном [400]. Следует подчеркнуть, что В. Штерн был одним из первых исследователей, поставившим в центр своих интересов исследование личности ребенка. Создавая свою теорию персонализма, он не обошел вниманием и развитие личности ребенка. Это было особенно важно в начале XX века, когда изучение детей в основном сводилось к исследованию их познавательных способностей. В. Штерн также изучал этот вопрос, в частности этапы развития мышления и речи детей, но все же он заострил проблему, прежде всего, личностного развития, формирования целостной психической структуры. Эта теория получила название теории конвергенции, так как в ней учитывалась роль двух факторов – наследственно-

сти и среды в психическом развитии. Влияние этих двух факторов анализируется В. Штерном на примере некоторых основных деятельностей детей, главным образом игры. По мнению автора, мир ребенка очень ограничен, так же как и его опыт. Но этот ограниченный мир держит ребенка под постоянным давлением. Стремление выйти за пределы этого ограниченного мира выражается в активном развитии фантазии и порождении иллюзий. Это основные механизмы игры. При этом ребенок «вводит в свое игрушечное царство не только предметы внешнего мира, лошадь и экипаж, железную дорогу и корабли и т. д., но – это гораздо важнее – также и людей, роли которых берет на себя. Эта замена собственной личности личностью другого. Хотя она предъявляет сильнейшие требования к сознанию иллюзии, может иногда достигать поразительной интенсивности» [400]. В. Штерн рассматривает игру в русле функциональной психологии, или психологии способностей. Определяя игру как способ развития фантазии, порождения иллюзий, исследователь не только подчеркивают ее роль в становлении способностей, но и указывают, что способность воображения развивается одной из самых первых, раньше других, более элементарных способностей. Несмотря на это противоречие, другого объяснения игры не предлагалось.

Далее, В. Штерн одним из первых указал на роль игры в формировании социализации ребенка, который с помощью фантазии пытается вырваться из тесного и ограниченного мира его реального существования в, пусть и иллюзорный, но мир взрослых. Он впервые разделил содержание и форму игровой деятельности, доказав, что форма игры выступает неизменной основой упражнения поведения. При этом она является врожденной, наследственной структурой, а ее содержание задается условиями, в которых существует ребенок, то есть средой. Благодаря этому содержанию ребенок может раскрыть заложенные в нем качества и обеспечить социализацию ребенка. В работах В. Штерна игры определяются как инстинктивное самообразование развивающихся задатков, бессознательное предварительное упражнение будущих серьезных функций [400]. Согласно В. Штерну, внешняя социальная среда только доставляет материал для игры,

но выбор этого материала и способ его переработки определяются внутренними инстинктами. Таким образом, не противореча идее К. Гросса о реализации через игру врожденных инстинктов, В. Штерн дополняет ее функцией социализации.

Попытка объяснить игру как деятельность, направленную на личностное изменение представлена и в концепции психоанализа. Сам З. Фрейд нигде не излагает своей теории игры, а создание такой теории не входило в его задачу. Он касался вопросов игры лишь попутно, в связи со своей попыткой проникнуть «по ту сторону принципа удовольствия». З. Фрейд [370] описывает свои наблюдения за игрой 1,5 годовалого ребенка и делает вывод о том, что игра ребенка есть реализация подсознательного чувства «удовольствия-неудовольствия». По мнению З. Фрейда ребенок в игре прорабатывает навязчивую ситуацию последствия травмы (например, отделения от матери). Для З. Фрейда здесь просматривается аналогия с навязчивым повторением снов невротика. С точки зрения психоанализа ребенок в игре реализует биологические влечения, которые у животных проявляются непосредственно, а у людей скрыты за социальными запретами. Игра выступает формой «обхода» или замещения социальных барьеров. Таким образом, происходит символизация непереносимых переживаний, влечений и вытесненных желаний.

Основным объектом критики такого толкования выступает совершенно недоказательный факт столь ранней символизации, поскольку символизация предполагает определенное обобщение, а младенец к нему еще неспособен. Аффективные реакции ребенка вряд ли являются символизацией травмы. Суть психоаналитических толкований игры заключается не только в том, что в качестве изначальных, ищущих выхода инстинктов, принимаются сексуальные влечения. Изначальным является и сам механизм возникновения символической реализации этих влечений. Другим тезисом психоанализа З. Фрейда возникновения детской игры является аналогия с травматизацией. Такое, понимание периода детства как периода непрерывных конфликтов нашло довольно широкое распространение. Элементы такого понимания имеются в теории психологии детства у В. Штерна. С ним мы встречаемся и в теории

первичного аутизма ребенка и эгоцентризма как переходной стадии от аутистического к реалистическому мышлению. В ее основе лежит идея вытеснения миром взрослых первичной аутистической мысли ребенка, развивавшаяся в ранних работах Ж. Пиаже. С этой же концепцией мы встречаемся и в теории «двух миров» К. Коффи, и в ряде других концепций детства и игры.

Психоанализ приобрел, как известно, в начале XX века большую популярность. Известный исследователь детства и игрового поведения М. Ловенфельд принимает не только тезис о символичности игры, но и «тенденцию к навязчивому воспроизведению» как пригодные для истолкования игр и занятий маленьких детей (по [492]). По мнению этого исследователя занятия с такими материалами, как вода, песок, глина, любовь к возне с грязью, являются проекцией навязчивого интереса к телесным, прежде всего сексуальным, функциям; строгание, прокалывание и отрезание мягких и легко деформирующихся материалов – как бессознательные фантазии, связанные с кормлением и отверстиями в теле и т. п.

Пансексуализм З. Фрейда и его последователей неоднократно подвергался критике. Основа ее в том, что психоаналитики прямо и почти без всяких ограничений переносили вскрытые ими механизмы динамики психической жизни с взрослых больных (истериков, невротиков и т. д.) на здоровых детей самого различного возраста, от младенцев и до юношей. Однако в высказываниях З. Фрейда по поводу игры есть одна мысль, заслуживающая особого внимания. Это мысль о том, что игра детей находится под влиянием желания, доминирующего в их возрасте, – *стать взрослым* и делать так, как это делают взрослые. В общем контексте взглядов З. Фрейда желание «стать взрослым» есть не что иное, как внешнее проявление все той же тенденции к удовлетворению изначальных сексуальных влечений. В системе взглядов психоаналитиков «быть взрослым» – значит свободно, без всяких ограничений удовлетворять свои сексуальные влечения и без всяких преград идти к овладению сексуальным объектом.

Психоаналитическая теория оказала сильное влияние на многих психологов первой половины XX века. В той или иной степени психоанализ сказался на теориях Ж. Пиаже, К. Бюллер,

К. Коффки, К. Левина [54, 185, 201, 278]. Анализ игровой деятельности в аспекте психоанализа привел к созданию новой психотерапевтической технологии – игротерапии (playtherapy). В более поздних психоаналитически ориентированных работах происходит сдвиг от понимания игры как чисто экспрессивной, катартической активности к рассмотрению ее как развивающей активности, связанной с более широкими личностными структурами, нежели глубинные влечения. Так, например, Э. Эриксон относит игру к развивающим личность процессам, наряду с речью и мышлением [439]. Эти процессы являются адаптивными при столкновении внутренних сил индивида и влияний общества и рассматриваются не как способы защиты (что характерно для ортодоксального психоанализа), а как инструменты самовыражения личности ребенка. Расширительная трактовка фрейдистских идей и переход к рассмотрению игры не как «болезненной», а как здоровой активности, отражающей характеристики личности ребенка, привели к очень широкому использованию детской игры (особенно игры с куклами как персонифицированными образами людей). Исследовались особенности игры детей в разных культурах, а также в связи с различными аффективно-личностными показателями – с агрессивностью и ее соотношением с полом и возрастом. Таким образом, игра стала использоваться как контекст для изучения других аспектов поведения ребенка [439].

Основатель «индивидуальной психологии» Альфред Адлер отрицал положение З. Фрейда о доминировании бессознательных инстинктов в поведении человека [6]. Такой принцип А. Адлер перенес и на понимание психологии ребенка, которой он уделял много внимания и даже организовал собственную «Воспитательную клинику» в Вене. Согласно теории А. Адлера, ребенок не может полноценно взаимодействовать с миром. Чувство слабости и несамостоятельности, болезненно ощущаемое, ребенок пытается заглушить в себе фикцией власти и господства – и вот он играет в волшебника и фею. Мальчик, который едет верхом на палочке, девочка, которая в качестве мамы очень самовластно обходится с куклой или с братишкой, бессознательно мстят за все ограничения и препятствия, которые они постоянно испытыва-

ют в реальной жизни. По А. Адлеру наказание – любимая часть игры у детей. Это подсознательное отражение властолюбия, на генетическом уровне представленного у каждого человека. Таким образом, А. Адлер не отрицал полностью учение З. Фрейда и считал, что человек имеет некоторую внутреннюю природу, присущую ему одному, которая оказывает влияние на формирование личности. Хотя в теории А. Адлера отсутствует пансексуализм, свойственный психоанализу Фрейда, однако принципиальное понимание игры остается таким же, с той лишь разницей, что если у З. Фрейда ребенок постоянно подвергается травмам и неудачам из-за невозможности реализовать свои инфантильные сексуальные стремления, то у Адлера сексуальные стремления заменены стремлением к самоутверждению. Свою теорию личности А. Адлер основывает на ряде положений, которые он достаточно хорошо структурирует. Формирование личности ребенка строится на «фиктивном финализме», который включает стремление к превосходству, чувстве неполноценности, чувстве общности и творческом «Я». По мнению А. Адлера, формирование личности тесно связано с чувством общности, которое является стержнем жизненного стиля. Это чувство, наряду с чувством неполноценности и стремлением к превосходству, является бессознательным и врожденным, но его надо пробуждать и развивать с самого рождения ребенка. В зависимости от развитости этого чувства формируется нормальная личность или невротическая. Реализация этих чувств и их раскрытие осуществляется в игровом поведении. А. Адлер описывает ряд своих наблюдений за игрой детей и делает вывод о *компенсаторной* природе игры, которая позволяет детям в меньшей степени чувствовать себя ущемленным.

Когнитивный подход к анализу игры оформился в связи с работами Ж. Пиаже [278]. Пиаже разработал концепцию генетической эпистемологии (теории познания) с точки зрения взаимодействия субъекта и объекта. Исследуя особенности детской речи, мышления ребенка, представлениях о морали, повседневных событиях, природе, Ж. Пиаже пришел к выводу о врожденном эгоцентризме ребенка. На основании исследований и наблюдений Ж. Пиаже создает «теорию двух миров». Ее основная идея

заключается в том, что ребенок ассимилирует окружающую его действительность в соответствии с законами своего мышления – сначала аутистического, а затем эгоцентрического. Такая ассимиляция и создает особый мир, в котором ребенок живет и удовлетворяет все свои желания. Естественная (природная) активность ребенка выражается в специфической форме – игре. Развитие игры идет спонтанно, соответственно интеллектуальному развитию. На аутистическом этапе развития игра характеризуется чисто субъективными иллюзорными построениями, но по мере приобретения опыта и перехода на эгоцентрический этап все более приближается к адекватному отражению реальности. Поскольку в работах Ж. Пиаже основной акцент был сделан на особенности игрового действия как символического, дальнейшая разработка его идей велась в русле изучения символизма в игре, причем рассматривалась индивидуальная игра детей (что естественно при подходе к игре как ассимилятивной активности, а к игровому символу – как чисто субъективному образованию). Игра, с точки зрения Ж. Пиаже, принадлежит к миру аутистических грез, миру неудовлетворяемых в реальном мире желаний, миру неисчерпаемых возможностей.

Динамика генеза игры в теории Ж. Пиаже включает формирование двух слоев («два мира»). Первый слой формируется от рождения и выражается в субъективном мире аутистических переживаний и желаний. Несмотря на его иллюзорность для ребенка, он выступает вполне реальным. В этом мире именно игра обеспечивает реализацию социальных потребностей ребенка. Под давлением взрослого ребенок начинает познавать реальность. Возникает второй слой – мир реального жизненного опыта.

В итоге возникают два мира – мир игры и мир реальности, причем первый имеет для ребенка более важное значение. Этот мир игры есть нечто вроде остатков чисто аутистического мира. Наконец, под давлением мира реальности происходит вытеснение и этих остатков, и тогда возникает как бы единый мир с вытесненными желаниями, приобретающими характер сновидений или грез. Синкретизм – этого основа воображаемого мира; в игре он подчинен своей особой логике – логике синкретизма.

Ж. Пиаже указывает, «что по самому своему механизму является промежуточным звеном между аутистической мыслью и мыслью логической, как, впрочем, и все другие проявления эгоцентрической мысли» [278]. Игра, таким образом, символична, и ее символизм определяется особой, синкретической логикой построения воображаемого мира игры. Этот воображаемый мир – мир игры противостоит миру действительности и является для ребенка более реальным. Мир игры для ребенка очень важен и, главное, не менее реален, чем мир реальности.

По мере овладения речью и реальным опытом, ребенок социализируется, что выражается в игровом поведении, которое все больше становится имитационным относительно взрослого человека. В целом, путь развития с позиций Ж. Пиаже может быть представлен следующим образом: сначала для ребенка существует единый мир – это субъективный мир аутизма и желаний, затем под влиянием давления со стороны мира взрослых, мира реальности, постепенно вытесняющим игру.

Таким образом, в рамках когнитивного подхода расширяются исследования, связанные с влиянием на игру социокультурного контекста, исследования игры как средства, а не результата познавательного развития.

Аналогичную во многом позицию занимает и К. Коффка. Он принимает концепцию «двух миров» и указывает, что каждому миру соответствует своя, принципиально различная структура поведения [185]. Игра, по мнению К. Коффки, протекает вне реального мира, в мнимом восприятии. С этой точки зрения истинной игры нет ни у животных, ни у самого маленького ребенка. Используя базовый структурный принцип, развитие рассматривается им как процесс, в котором постепенно создаются все более длительные и взаимосвязанные структуры поведения. Анализируя детскую игру как характерную для детского мира, К. Коффка начинает с общеизвестного и широко распространенного факта употребления в игре одного предмета вместо другого. Например, ребенок может играть с палкой как конем, на котором он скачет. Но после игры он может спокойно бросить палку в огонь. Это связано с тем, что палка у ребенка входит в две разные структу-

ры, принадлежащие двум разным «мирам». В детском мире – это одушевленный предмет, а во взрослом – просто палка. К. Коффка считал, что на самых ранних этапах существуют только относительно короткие, независимые друг от друга и равноценные комплексы действий. На этом этапе вообще еще не существует игры. На следующем этапе развития ребенок стремится к натуралистическому объяснению реального мира, и формирует функционально-структурные модели поведения, которые реализуются через игру. Именно тогда появляется собственно игра. Однако опыт ребенка незначителен, и он достраивается мистическим восприятием. В этом отношении, по мнению К. Коффки, мир ребенка сходен с религией. И это именно та область взрослого поведения, которая наиболее близка и понятна ребенку. То, что ребенок заимствует из мира взрослых, должно быть как-то связано с его внутренним миром. Религия и становится таким элементом внутреннего мира. По мере расширения опыта ребенка «детский» мир все более вытесняется «взрослым» и игра постепенно сходит «на нет». Таким образом, с точки зрения данной теории, основное назначение игры – это приобретение первичных структур, позволяющих ребенку более полно освоить мир взрослых. Следует отметить, что структурный принцип как к развитию ребенка, так и к анализу игры применен К. Коффкой относительно механистично. Структуры развиваются от простой к сложной путем накопления и суммирования более простых в более сложные.

Идея об игре как форме социализации, впервые прозвучала у Стэнли Холла [375]. По его мнению, игра по своей форме и содержанию повторяет историю развития человеческого общества. Изучение социального содержания игры началось в связи с возникновением представлений о ней как социализирующем механизме, функции которого заключаются в прикреплении ребенка к культуре, воспитании человека как гармоничной части «общественного организма».

Одним из первых такой социализаторский подход к детской игре разработал Д. Мид [237]. Для Д. Мида детская игра выступает как модель социального взаимодействия и средство усвоения социальных установок, приводящее к становлению социализиро-

ванной личности. Первоначальные социальные установки возникают в свободной ролевой игре ребенка и носят конкретную, непосредственную форму последовательно сменяющих друг друга игровых ролей. Более сложные, генерализованные социальные установки возникают в игре с правилами за счет усложнения ее структуры, связанной с одновременным учетом различных ролевых позиций. Через генерализованные социальные установки (которые являются индивидуальным отражением общих образцов социального или группового поведения) осуществляется дальнейшее усвоение ребенком социального опыта.

В отечественной психологии исследования игровой деятельности активно проводились в 30–70 гг. XX века. Основные положения отечественных исследователей игры касались вопросов социальной функции игры, символично-орудийном характере для процесса социализации, формирования через игру речевой и общедолятеьлностной активности, коррекционно-развивающей функции. Эти идеи нашли свое отражение в трудах Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, В. В. Зеньковского, А. Р. Лурии, Н. А. Коротковой, А. Н. Леонтьева, В. В. Рубцова, Е. О. Смирновой, Д. Б. Эльконина и др. [70, 115, 184, 206, 219, 310, 337, 409].

В основном это были классические исследования в русле сопровождения психического развития ребенка-дошкольника. В отечественной психологии доминировал социокультурный подход к анализу игровой деятельности. В рамках этого подхода игра понималась как форма активности, позволяющая ребенку усваивать современные нормы культуры в широком смысле слова и осваивать навыки социального поведения [72]. В контексте изучения именно игрового поведения наиболее заметные исследования принадлежат Л. С. Выготскому, А. Н. Леонтьеву и Д. Б. Эльконину. Однако понимание важности игрового периода жизни характерно и для многих исследований других ученых. В частности, С. Л. Рубинштейн особо заостряет внимание на игре, как способе проекции определенного отношения личности к окружающей среде [307].

Большой вклад в развитие проблемы детской игры внесли труды Л. С. Выготского. Так, в работе «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» [70] представлен его принципиальный

взгляд на развитие игры. «Развитие от явной мнимой ситуации и скрытых правил к игре с явными правилами и скрытой мнимой ситуацией и составляет два полюса, намечает эволюцию детской игры». Также он утверждал, что «...у школьника игра начинает существовать в виде ограниченной формы деятельности, преимущественно типа спортивных игр, играющих известную роль в общем развитии школьника, но не имеющих того значения, которое имеет игра у дошкольника».

Далее, очень важное значение он придает «феномену правил» в детской игре в целом и их роли в развитии ее основных форм. Так, он указывает, что правила являются основной темой, объединяющей игру в раннем и школьном возрастах. Он сосредотачивает внимание на том, как они эволюционируют от имплицитных правил в драматической игре дошкольников к эксплицитным – в разнообразных видах деятельности школьников, отмечая, в частности, что «В конце развития на первый план выступает правило» и, далее, «К концу развития в игре выступает отчетливо то, что было в зародыше вначале. Выступает цель – правила» [70].

Наряду с этим, Л. С. Выготский отмечает и взаимную преемственность игровой и учебной деятельности. Так, он подчеркивает, что вначале. «В школьном возрасте игра не умирает, а проникает в отношение к действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде (обязательная деятельность с правилом)» [70].

Особенно важное значение имеют положения Л. С. Выготского о генетической функции игры по отношению к формированию и развитию психики в целом и ее основных «составляющих». Он указывал, что игра, действительно, развивает высшие психические функции: «Игра переходит к внутренним процессам в школьном возрасте, к внутренней речи, логической памяти, абстрактному мышлению» [70]. Он также утверждал, что «старую формулу, что детская игра есть воображение в действии, можно перевернуть и сказать, что воображение у подростка и школьника есть игра без действия». Наряду с этим, он отмечает: «Факт создания мнимой ситуации с точки зрения развития можно рассматривать как путь к развитию отвлеченного мыш-

ления». Разумеется, только этими положениями вклад Л. С. Выготского в развитие проблемы детской игры не исчерпывается; по ходу дальнейшего изложения мы еще не раз будем обращаться к иным – также важным положениям, сформулированным им относительно психологического содержания игровой деятельности и ее генезиса.

Другой крупнейший исследователь детской игры – Д. Б. Эльконин посвящает свои работы, в частности, содержательному анализу периодизации детства. С 1931 года он работал совместно с Л. С. Выготским, развивая проблематику детской игры. По мнению Д. Б. Эльконина в традиционных обществах игра является важнейшим элементом жизни ребенка. Он определяет игру как ведущую деятельность ребенка-дошкольника. Наиболее значимой формой является ролевая игра. Д. Б. Эльконин пишет: «Главное ее (ролевой игры) значение в том, что благодаря особым игровым приемам (принятию ребенком на себя роли взрослого человека и его трудовых функций, обобщенному изобразительному характеру воспроизведения предметных действий и переносу значений с одного предмета на другой и т. д.) ребенок моделирует в ней отношения между людьми» [409]. Причем автор относит игру именно к определенному периоду детства. Новорожденный младенец не обладает предметно-содержательной деятельностью и, следовательно, не может играть. Только на границе раннего детства происходит переход к собственно предметным действиям. Овладение последними есть овладение общественно-выработанными способами действий с предметами, и осуществляется в игре. С помощью игрушек, представляющих копии орудий труда, ребенок приобретает различные навыки, совершенствует физическое развитие. Красной нитью в работах Д. Б. Эльконина проходит идея о том, что основная функция игры – это моделирование и овладение системой общественных отношений (пока еще в игровой форме). При этом по мере изменения отношений в культурно-историческом плане, меняется и содержание детской игры. С другой стороны особенности детской игры отражают специфику психического развития ребенка. Поскольку любая игра «отражает» культурно-исторический процесс, то особенности

психического развития, связанные с игровой деятельностью тоже характеризуются спецификой культурно-исторического развития. Поэтому игры детей в разные эпохи различны, как различно и психическое развитие, интересы, склонности, представления.

В современной отечественной психологии проблеме игры детей дошкольного возраста посвящены многие отечественные исследования. Одни из них направлены на изучение теории ролевой творческой игры (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Ф. И. Фрадкина, А. П. Усова, Д. Б. Эльконин, Т. Е. Конникова, Д. В. Менджерицкая, Р. М. Римбург, Р. И. Жуковская, А. В. Чернов, Т. А. Маркова, Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова и др. [70, 206, 231, 246, 365, 409]). В других определяются особенности, место и значение дидактических и подвижных игр в педагогическом процессе (Р. Е. Радеева, А. И. Сорокина, Е. И. Удальцова, В. Р. Беспалова, З. М. Богуславская, Б. И. Хачапуридзе, В. Н. Аванесова и др. [5, 43, 300, 341, 363]). Третьи раскрывают значение игры в художественном воспитании детей (П. А. Ветлугина, Н. П. Сакулина, Н. В. Артемова и др. [314, 316]). Структура игры представлена в теории развития А. Н. Леонтьева. Функциональная роль игры детально раскрыта в исследованиях Л. С. Выготского. Основные положения этих подходов будут рассмотрены ниже.

Подводя итог рассмотрению различных подходов к исследованию детской игры, можно отметить, что постепенно наблюдается тенденция к преодолению односторонних взглядов на игру как проекцию спонтанно развивающихся психических структур ребенка (когнитивистский подход, психоанализ) и узко функционального, механистического подхода к игре как непосредственной проекции социума, через которую осуществляется «навязывание» ребенку социально приемлемых содержаний и способов поведения. Наряду с этим, следует подчеркнуть, что развитие представлений о «феномене детской игры» в историческом плане, несмотря на его противоречивость и разнонаправленность, все же представляет собой непрерывный и в целом прогрессивный процесс. Он характеризуется и преемственностью, и условностью выделения тех или иных его этапов, и трудностями определения того, где «заканчивается история» данного вопроса и «начинается его

современность». Это разделение, повторяем, достаточно условно, хотя, конечно, и необходимо. В частности, его следует обязательно учитывать при анализе и оценке особенностей современного состояния исследований в данной области.

1.1.1.4. Современное состояние проблемы детской игры и основные подходы к ее разработке

Прежде чем обратиться к рассмотрению данного вопроса, необходимо, на наш взгляд, отметить следующее обстоятельство. Дело в том, что уже представленные материалы со всей рельефностью вскрывают одну из важнейших особенностей проблемы детской игры (и игровой деятельности) в целом – ее чрезвычайно широкий и комплексный характер, многообразие и разноплановость существующих в ней данных и результатов, а также их ярко выраженную гетерогенность. Все эти особенности делают не только весьма затруднительным, но и, фактически, нереализуемым задачу так сказать «исчерпывающего» анализа данной проблемы, взятой в ее «современном измерении», то есть в том виде, в котором она оформилась к настоящему времени и представлена в психологических (и научных в целом) исследованиях. Более того, по нашему мнению, такой характер анализа не только труднодостижим (или даже – практически недостижим), но и излишен в данном контексте. Дело в том, что при его осуществлении главной задачей является не «фотография» современного состояния данной проблемы, а иная его цель – то, ради чего он и проводится, его *целевое назначение*. Оно заключается в том, чтобы выявить и проинтерпретировать основные, наиболее характерные *особенности* современного состояния данной проблемы, а затем на этой базе определить главные *трудности* ее разработки в настоящее время и эксплицировать их в качестве ведущих *проблем*, подлежащих приоритетному изучению.

Кроме того, при проведении анализа следует учитывать и еще одно обстоятельство принципиального и в целом – также «затрудняющего» характера. Оно состоит в том, что при осуществлении анализа отчетливо проявляется явное «перекрытие» его сфер и областей, проблем и вопросов. Во всем этом, в свою

очередь, эксплицируется столь же принципиальная недизъюнктивность самих содержательных материалов, полученных по проблеме детской игры. В связи с этим, не только возможны, но и, по-существу, неизбежны (а в чем-то даже и полезны) повторы, а также определенное дублирование рассматриваемых ниже материалов. Вместе с тем, стремясь к минимизации такого дублирования, мы остановимся ниже, конечно, не на всех – существующих в настоящее время данных и концепциях, а лишь на тех, которые являются наиболее *репрезентативными* в плане отмеченного выше *целевого назначения* проводимого здесь анализа.

Так, данное обстоятельство очень отчетливо проявляется уже в определении круга тех концепций, которые наиболее репрезентативны современному состоянию проблемы детской игры. В этом плане обычно дифференцируются так называемые «классические» теории детской игры и иные – более современные концепции, сформулированные в данной области. Данную дифференциацию можно проиллюстрировать, в частности, на материале следующей таблицы, представленной в работе (К. Stagnitti [479]), но с определенными модификациями и дополнениями. Автор разделяет теории игры на классические и современные. Классические теории игры появились в XIX в. и пытались объяснить существование и цель игры, современные теории были созданы после 1920 г. и пытались объяснить роль игры в развитии ребенка. Они, равно как и более поздние – современные теории могут быть отражены следующим образом (таблица 1).

Таблица 1

Классические теории игры

<i>Теории игры</i>	<i>Характеристика подхода к пониманию и функции игры</i>
Теория избытка сил Surplus Energy Theory (Spencer, 1878)	Игра как выход свободной энергии. Она возникает, потому что у детей есть лишняя энергия.
Теория восстановления сил Recreation or Relaxation Theory	Игра как способ восстановления сил. Ребенку необходимо восстановить энергию или отдохнуть, и (Lazarus, 1883); он это делает посредством игры.

<i>Теории игры</i>	<i>Характеристика подхода к пониманию и функции игры</i>
Теория рекапитуляции Recapitulation Theory (Hall, 1920)	Игра – это продукт эволюционного биологического процесса. Посредством игры примитивные инстинкты ослабляются. Развитие игры следует за эволюционным развитием человеческого рода.
Игра как социализация Play as socialization (Mead, 1934)	Посредством игры с другими детьми дети осваивают социальные нормы и правила. Социальные роли тренируются в игре.
«Теория предупреждения Preexercise Theory» или теория инстинктивности (К. Гросс)	Игру выступает как подготовка к жизни, в основе игры лежат инстинкты, которые в ней проявляются и совершенствуются. Смысл игры – в интересах будущего. Особое внимание уделяется тому обстоятельству, что в процессе игры ребенком задействуются именно те силы, к которым человек обычно обращается во время серьезной деятельности.
Теория «игры как искусства» (И. К. фон Шиллер)	Игра практически отождествляется с искусством; она, как и искусство, имеет общие корни и возникает тогда, когда удовлетворены жизненно важные, необходимые для существования человека примитивные потребности. Избыток сил он тратит на удовлетворение более высоких духовных потребностей, которые он находит в искусстве и игре.
Теория «зари серьезного инстинкта» (В. Штерн)	Игра – это упражнение наследственных механизмов поведения. В игре человек отражается полностью со всеми имеющимися у него тенденциями – не только настоящими, но и прошлыми. Игра представляет собой предварительную пробу (Vorstung) различных возможностей действия с тем, чтобы, в конце концов, были найдены наиболее подходящие формы.
Психоаналитические и неопсихоаналитические концепции игры (З. Фрейд, А. Адлер)	В игре проявляется неполноценность бегущего от жизни субъекта, не сумевшего совладать с ней, с жизнью. Из проявления творческой активности, игра превращается в свалку для того, что из жизни вытеснено; из продукта и фактора развития она становится выражением недостаточности и неполноценности, из подготовки к жизни она превращается в бегство от неё.

<i>Теории игры</i>	<i>Характеристика подхода к пониманию и функции игры</i>
Теория игры в русле культурно-исторического подхода (Л. С. Выготский)	Ребёнок, играя, создаёт себе мнимую ситуацию вместо реальной и действует в ней, освобождаясь от ситуационной привязанности и выполняя определенную роль сообразно тем переносным значениям, которые он при этом придает окружающим предметам. При этом он не считает первопричиной игр удовольствие, не считает игру преобладающим типом деятельности ребёнка, но считает её элементом развития (отношение игры к развитию следует сравнить с отношением обучения к развитию) – согласно теории о зоне ближайшего развития).
Подход к пониманию игры в русле концепции установки (Д. Н. Узнадзе)	Игра удовлетворяет функциональную потребность использовать развивающиеся функции, ещё не подключенные к реальной деятельности; это же определяет и содержание игры.
Теория «активного отдыха» (Л. Шаллер, М. Лацарус, Х. Штейнталь)	Кроме пассивного отдыха, который мы имеем во сне, мы нуждаемся в активном отдыхе, в иной деятельности, свободной от всего угрюмого и тягостного, что связано с работой. Утомление от работы требует не только психофизической разрядки, но и психического, эмоционального отдыха, который может быть реализован только в активности, но эта активность должна развиваться на психическом просторе. Понятие игры должно охватывать и игру детей, и игру взрослых. Причем функции игры у детей и взрослых могут быть совершенно различны.
Теория Ф. Фребеля	Игра – ядро педагогики дошкольного детства. Раскрывая ее сущность, он доказывал, что игра для ребенка – это основная его деятельность, основанная на инстинкте и влечении. Признавая ведущее значение игры в развитии ребенка, он внес существенные изменения в бытовавшие детские игры и разработал свои авторские игры.
Теория «двух миров» К. Коффки	Постулируется дифференциация «двух миров» – реального и мнимого. Каждому миру соответствует своя, принципиально различная структура поведения. Игра, по мнению К. Коффки, протекает вне реального мира, в мнимом восприятии.

<i>Теории игры</i>	<i>Характеристика подхода к пониманию и функции игры</i>
«Биологизаторски-ориентированная» теория Ф. Бойтендайка	Игра – это форма проявления влечений, связана с динамикой поведения, желаниями ребенка.
<i>Современные теории</i>	
Теории мотивационной модуляции игры (Arousal Modulation Theories of Play (Berlyne, 1960; Ellis, 1973; Hutt, 1985))	Игра связана с исследованием. Игра понимается как стимуляция поискового поведения. Различия между исследованием и игрой: исследование происходит в новых ситуациях, где ребенок спрашивает «Что может сделать этот объект?»; игра происходит в знакомых ситуациях, где ребенок спрашивает «Что я могу сделать с этим объектом?».
Психодинамическая теория игры (Psychodynamic Theories of Play (Freud, 1961; Erikson, 1985))	Эти теории объясняют роль игры в эмоциональном развитии детей. Посредством игры дети могут проигрывать свои желания и отыгрывать травмирующие события своей жизни.
Когнитивно-развивающие теории игры (Cognitive Developmental Theories of Play (Piaget, 1962; Vygotsky, 1966, 1997))	Игра – это когнитивный процесс. Это свободная активность, которая вносит вклад в когнитивное развитие, в решение проблем и творческое мышление. Она развивает творческие способности, гибкость, улучшает способность к решению проблем и адаптацию.
Двухчастная теория С. Сэйфера	Предполагает дифференциацию игр на высокоразвитую игру (high order play), с одной стороны, и игру – отработку навыков (skill-based play) – с другой.
Метакоммуникативная теория (Metacommunicative theory (Bateson, 1955))	Игра – это обучение обучению. Сама игра требует функционирования в реальной жизни. Дети сами создают роли, которые определяются контекстом, в котором она происходит. Дети показывают, что они играют, и игра не средство социализации, которое развивает навыки для взрослой жизни.

Из приведенной таблицы автор делает следующие выводы. Первый – понятие игры значительно изменилось за прошлых два столетия, и второй – в XX в. значительно повысилось признание ценности игры для развития ребенка. В этом отношении необходимо особо выделить когнитивный подход (исследование так

называемой *theory of mind*) – как одно из наиболее динамично развивающихся направлений исследований в западной психологии. Интересно, что к числу основателей данного подхода причисляют и Л. С. Выготского (наряду с Ж. Пиаже, не принимая во внимание острых дискуссий между ними, в частности, по поводу игры). Интерес к этому подходу существенно возрос после работы А. Leslie (по [492]), который одним из первых связал возможности игры детей дошкольного возраста с развитием когнитивных и социальных способностей ребенка. Данное положение базируется на факте, что процессы «притворства, изображения» в такой игре имеют прямую корреляцию с развитием умственных структур. Особый когнитивный метарепрезентационный механизм, по мнению А. Лесли, разделяет мнимый и реальный мир, что позволяет ребенку в игре одновременно воспринимать и удерживать две альтернативные и несовместимые модели реальности (например, «банан – это телефон»). Кроме того, имеются данные о дефицитном развитии при отсутствии нормальной игры (на материале исследований детского аутизма и других клинических отклонений).

Еще одним современным направлением развития проблемы детской игры является изучение средств построения реального и условного мира в игре, в качестве которых рассматриваются *нарративы* [438]. Как отмечает в этой связи Е. О. Смирнова, «Поскольку под нарративами понимаются не просто речевые высказывания ребенка, но некоторые связные рассказы – истории, то нарративную игру (*narrativ play*) можно соотнести с термином «сюжетная игра», принятым в отечественной психологии. Однако акцент в нарративной игре делается именно на самой истории (нарративе)» [332]. Как утверждает и показывает на отдельных примерах S. Engel, нарратив, который первоначально сопровождает игру детей 2–3 лет, является предтечей чисто вербальных рассказов, которые появляются после трех лет. Эти рассказы часто заменяют игру и выполняют примерно ту же функцию. Автор отстаивает точку зрения, что игра, в которой ребенок притворяется (*pretend play*), является своеобразным предшественником сюжетной игры (*narrative pretend play*), направляемой определенной

темой или включающей элементы нарратива. Нарративная игра, в свою очередь, предшествует рассказыванию историй (фантазированию). Детская спонтанная игра и фантазирование отражают интерес детей к различию границ между разными сферами (реального, правдоподобного, фантастического) [438].

Далее, еще одним из современных подходов к пониманию детского развития вообще и игры в частности является социально-эволюционный подход – теория культурного научения (Cultural Learning theory), наиболее известным представителем которой является М. Томаселло [482]. Эта теория рассматривает развитие игры, как отмечает Е. О. Смирнова, в более широком контексте социального, познавательного и культурного развития [333]. Теоретически этот подход стремится объединить идеи советской психологической школы, прежде всего, Л. С. Выготского, и последние исследования theory of mind. В статье Н. Rakoczy [471] игра, как и другие деятельности, рассматривается как социальное явление, приобретаемое через культурное научение. Автор представляет игру как одну из самых ранних форм совместных действий, в которых участвуют маленькие дети. В рамках данного направления была проведена серия исследований «Орудия и игрушки» под влиянием известных экспериментов советских психологов Ф. И. Фрадкиной и Я. З. Неверович, описанных Д. Б. Элькониным [408, 409]. Результаты этих исследований показали, что игрушки становятся игрушками для детей тем же образом, как орудия становятся орудиями, – посредством освоения возможных действий и культурных функций.

В зарубежной психологии, начиная с работ D. Winnicott [486, 487], появляются исследования игры с точки зрения *отношений* между игровыми партнерами, а об игре начинают говорить как о процессе, имеющем выраженный социальный характер, в ходе которой создаются условия для формирования близости между ребенком и матерью. С появлением этого подхода началось активное изучение роли взрослого в возникновении у ребенка способности к символизации, а также адаптивные и креативные возможности символической игры. «В начале XXI века исследователи постепенно приходят к выводу, – отмечает Е. О. Смирнова, –

что у ребенка имеется врожденная чувствительность к диалогичности в коммуникации и игре, что позволяет родителям уже в раннем детстве налаживать игровые контакты с детьми» [337].

В то же время и D. Winnicott и многие его последователи утверждают, что игра не является спонтанно возникающей у детей способностью, а является продуктом совместного действия ребенка и взрослого, причем роль взрослого в возникновении детской игры является решающей [487]. Например, способность к символизации у детей тесно связана с таким качеством матери, как отзывчивость, и именно отзывчивость взрослого способна придавать детской игре в более зрелом возрасте адаптивные и креативные свойства. Неспособность взрослого оказывать ребенку поддержку в иницилируемых им действиях может не только затормозить развитие собственно символической игры, но и вызвать напряженность в отношениях ребенка с родителями, внутренний конфликт [487].

Одним из наиболее важных свойств игры, которое отмечают современные зарубежные исследователи, является ее потенциальная способность объективировать чувства ребенка и его состояния, которые он в определенном возрасте еще не способен выразить словами. Способность взрослого «наделять значением» различные эмоциональные состояния ребенка и «возвращать» их ему в форме дифференцированных реакций, в том числе игровых, превращает маму или замещающего ее взрослого в абсолютно незаменимого партнера по взаимодействию и формирует сильную зависимость ребенка от старшего партнера. Она дает ребенку ощущение, что слышат и понимают.

В то же время, в литературе остаются крайне слабо освещенными вопросы адекватных родительских стратегий в игровом взаимодействии с детьми и особенности прямого и косвенного влияния взрослого на игровую активность ребенка, хотя продуктивные попытки в этом направлении предпринимаются как в отечественной, так и в зарубежной психологии [471].

Одна из оригинальных современных концепций детской игры была предложена С. Сэйфером. В плане ее характеристики можно привести следующие рассуждения автора. «Я предлагаю

двухчастную теорию игры, включающую высокоразвитую игру (high order play), с одной стороны, и игру – отработку навыков (skill-based play) – с другой. Высокоработанная игра (также называемая творческой, сложной или зрелой игрой) и игра – отработка навыков являются как следствием, так и источником из разных сфер развития, хотя, как любые виды человеческой деятельности, они не полностью изолированы друг от друга» [350].

Высокоработанная игра лежит в основном в сфере абстрактного/рефлексивного мышления и воображения (преимущественно внутренней), тогда как игры с правилами и спортивные игры являются частью сферы навыков и умений (преимущественно внешней). Последний тип развивается из предметных манипуляций, практической игры и подвижных занятий, таких как бег, догонялки, лазание, езда на велосипеде, складывание мозаики и т. п. Среди дошкольников довольно распространена комбинированная игра, когда оба типа игры накладываются или быстро сменяют друг на друга. Например, ребенок начинает строить из конструктора домик по инструкции, но постепенно переключается на свои фантазии о том, каким должен быть дом (врезка). В краткосрочной перспективе высокоразвитая игра развивает саморегуляцию у дошкольников, в долгосрочной перспективе она преобразуется скорее в воображение, творческое, абстрактное и индуктивное мышление, а также в способность к выражению своих мыслей, нежели в игру с правилами или социальные навыки. Высокоработанная игра – путь к высокоразвитому мышлению. «Игра идей» – это одно из многих выражений в английском языке, которое явно указывает на родство игры и высших психических функций.

Высокоработанная игра характеризуется следующими особенностями:

- В основном задействует мышление и воображение,
- Правила являются вторичными, скрытыми, интернализированными, не озвучиваются либо могут быть предметом обсуждения,
- Некоторые виды данной игры носят исследовательский характер,
- Правила доминируют и существуют в явном виде,

- Игры-драматизации, игры «понарошку» с понятными ролями и сценарием,
- Режиссерская игра (драматизации игровых сценариев с игрушками или предметами).

Наряду с этим, дифференцируется также такой вид игры, как игра – отработка навыков; она в основном представляет собой упражнение умственных или двигательных навыков. Это, например, катание (на самокате, велосипеде и др.). Существуют, естественно, и многие иные разновидности игр, в частности, следующие:

- Настольные игры и головоломки.
- Разыгрывание сценария, рассказа, сказки.
- Различные виды спорта Комбинированная игра.
- Игры, связанные с освоением навыка, но включенное в сценарий игры (например, дети катаются на велосипедах и при этом играют, что они лошади).
- Конструирование (например, из Лего или из кубиков) не по заданной инструкции.
- Импровизации на основе сценария, рассказа, сказки.

Конечно, в играх с правилами и спортивных играх есть элементы творчества: самые выдающиеся игроки – это те, кто, при равных физических данных, креативнее своих товарищей по команде. Развитые моторные и познавательные навыки нужны для самовыражения, чтобы оно доставляло удовольствие как «актеру», так и «зрителям». На обе сферы также влияют врожденные и наследственные предпосылки – утонченная способность к восприятию тональности звука помогает музыканту, а быстрота реагирования – спортсмену, но сами по себе они могут развиваться или пропасть втуне.

При помощи методов визуализации было наглядно продемонстрировано, что творческая деятельность и деятельность, связанная с отработкой навыков, задействуют разные отделы мозга [477, 478]. Действительно, чтобы понять, есть ли преимущества в использовании данной двухчастной теории игры, требуются дополнительные эмпирические подтверждения. Самым релевантным было бы исследование отделов мозга, которые

активизируются, когда дети заняты высокоразвитой игрой, другими видами игры, различными неигровыми видами деятельности, и выявление того, различаются ли они, и если различаются, то каким образом. Далее потребуется сравнение выявленных активных зон мозга с зонами, которые активизируются у детей более старшего возраста во время занятий, требующих сложных форм мышления, спортивных и настольных игр, чтобы обнаружить существование и направленность корреляций.

Подтверждения данной теории можно получить в ретроспективном исследовании взрослых, которое помогло бы определить наличие связи между тем, сколько времени испытуемые проводили за высокоразвитой игрой, будучи дошкольниками, и тем, каковы их наличные способности к творческому и критическому мышлению и к решению проблем. Наконец, если недостаток игры вредит детскому развитию, то углубленные занятия высокоразвитой игрой должны приносить пользу.

Проблема детской игры получила в последнее время определенное развитие и в рамках такого крупного направления современной когнитивной психологии, каковым является *метакогнитивизм*. В качестве одного из «предшественников» этих исследований, по-видимому, следует рассматривать уже отмеченную выше «метакommunikативную теорию» [424]. В качестве специфического типа игр, который наиболее интенсивно исследуется в рамках данного направления, используются настольные игры. Анализ настольных игр показывает, что большая часть этого игрового материала направлена на формирование разнообразных метакогнитивных умений. Несмотря на свое важное значение для познавательного развития, их формирование не предусмотрено образовательными программами детских садов и школ. Кроме того, представленность метакогнитивных умений в игровой форме существенно меняет отношение детей к решению таких задач, повышая мотивацию. Освоение метакогнитивных умений в настольных играх происходит как условие достижения игровой цели, решения игровой задачи, при этом усвоение проходит в увлекательной форме, выступая для ребенка в виде осознания, что он научился играть в ту или иную игру.

Логические, пространственные, символические и другие умения составляют содержание метакогнитивных умений, необходимых для решения задач в любом учебном предмете. Они не выступают в качестве специального объекта формирования в образовательных программах дошкольных и школьных учреждений, что зачастую приводит к появлению учебных трудностей у учащихся. О трудностях при решении задач, предусматривающих использование пространственного мышления, в частности, пишут И. С. Якиманская, И. Я. Каплунович и др. [136, 418]. Анализу трудностей решения логических задач посвящено много исследований в зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе, что отражается, прежде всего, в большом процентном показателе детей, заканчивающих школу и не умеющих решать математические задачи. На низкий уровень символического мышления, проявляющийся в неумении работать со схематическими средствами, в трудностях формализации, указывается не только в отечественной, но и в зарубежной литературе.

Оригинальный подход к пониманию детской игры предложен в концепции П. М. Ершова о происхождении игры из потребностей [323]. Согласно этой концепции игра есть одна из трансформаций потребностей, присущей всем высшим животным и человеку, – потребности в вооруженности (вспомогательные потребности в накоплении и совершенствовании средств удовлетворения своих потребностей). Приобретение вооруженности начинается с мускульного движения – тренировки физической силы. Вслед идет подражание; затем – практической применение того, что приобретено силой и подражанием. Это применение, все более успешное и свободное, приводит к игре, которая тренирует смелое использование навыков и умений в разных новых и неожиданных условиях. Мускульное движение, подражание и игра как пути приобретения вооруженности свойственны как человеку, так и животным. Однако, – отмечает А. М. Новиков, анализируя данную концепцию, – «Далее идут отличия. Приобретение вооруженности животными завершается игрой. Человек же, после специфически человеческого многообразия игр, вступает на главный для него и решающий путь – теоретического

обучения, приобретения знаний и практического овладения знаниями. Подобно тому, как игра постепенно зарождается в подражании, так и вооруженность человека знаниями и умениями постепенно зарождается в игре; в ней же начинают проявляться и реализоваться человеческие социальные и идеальные потребности. Вооруженность знаниями (образование) начинается в школе и может сопровождать человека всю жизнь. Но и сама игра, ярко проявляющаяся в детстве и юности, и дальше не покидает человека, выступая в новых сложных и сложнейших формах. Они уже не напоминают игры детей и животных, но и не похожи они и на обучение. Они остаются играми» [261].

В плане анализа и оценки современного состояния исследований по проблеме детской игры необходимо отметить и еще одно обстоятельство. Оно состоит в том, что в последние десятилетия во всем мире, как совершенно справедливо отмечает Е. О. Смирнова, разворачивается движение в защиту детской игры. Лидером этого движения стала Международная Ассоциация Игры (International Play Association – IPA). Одна из задач данной ассоциации заключается в исследовании состояния детства и детской игры в разных странах мира. Исследования IPA выявили следующие тревожные тенденции, касающиеся детства и детской игры.

- Безразличие общества к пониманию важности игры.
- Излишние акценты на теоретических и научных занятиях в школах.
- Увеличение числа детей, живущих в несоответствующих условиях для выживания и развития.
- Дефицит элементарных удобств и соответствующих жилищных и дорожно-транспортных условий.
- Увеличение коммерческой эксплуатации и отрыв детей от культурных и народных традиций.
- Дефицит и недоступность образовательных программ для женщин (в особенности из стран третьего мира), направленных на развитие и воспитание детей.
- Излишние акценты на нездоровой соревновательности и «победе любой ценой» в детских спортивных и иных состязаниях.

- Отсутствие адекватной подготовки детей для адаптации к жизни в быстро изменяющемся обществе.
- Увеличение сегрегации детей в современном обществе.
- Увеличивающиеся числа работающих детей, и их недопустимые условия труда.

Главной проблемой является то, что взрослые и, прежде всего, правительства разных стран мира не понимают природу детской игры и недостаточно учитывают ее значение для здоровья и благополучия ребенка.

1.1.2. Психологическое содержание игровой деятельности

Вся совокупность материалов, представленных выше, наряду со многими, хотя и важными, но все же относительно частными, особенностями проблемы детской игры и ее современного состояния, с достаточно высокой степенью отчетливости вскрывает также наличие у нее двух наиболее обобщенных черт – так сказать «макроособенностей». Они состоят в ее чрезвычайно высокой сложности и внутренней гетерогенности, а также в неоднозначности, поливариативности, а нередко – и в противоречивости процесса ее развития. Безусловно, эти особенности имеют многофакторную обусловленность, однако они в первую очередь обусловлены особенностями самого *предмета* исследования – содержанием и спецификой детской игры. В них – «как в зеркале» на уровне гносеологического отображения предстают те характеристики и свойства, которые релевантны самой онтологии данного предмета и которые составляют его качественную определенность.

Вполне закономерно поэтому, что главным «вектором» влияния всех этих особенностей предмета на содержание и своеобразие данной проблемы является то, что они как раз и обуславливают все те ее особенности, которые были констатированы выше и, в первую очередь, ее беспрецедентную сложность и противоречивость. *Проблема* детской игры характеризуется именно тем, каков и сам ее *предмет*. Объективным следствием

этого важного в методологическом отношении обстоятельства выступает то, что анализ содержания и специфики предмета также является очень сложной и многоплановой, внутренне гетерогенной и многоаспектной задачей. Представления о предмете исследования – детской игре, сложившиеся в настоящее время, характеризуются высокой степенью комплексности и разнообразия, разнородности и противоречивости. И хотя основная цель данной главы состоит, прежде всего, в анализе *проблемы* детской игры (и игровой деятельности) психологии, экспликация особенностей самого *предмета*, который, собственно говоря, и составляет суть данной проблемы, также является необходимой. Более того, сама характеристика проблемы без и «вне» такой экспликации будет и неполной, и незавершенной, а соответственно, – недостаточной для формулировки на ее основе главных задач и направлений разработки этой проблемы в целом.

В связи со сказанным, в первую очередь, возникает та задача, которая уже была констатирована выше и суть которой состоит в следующем. Отчетливо сознавая истинные масштабы сформулированной проблемы – анализа представлений о предмете детской игры, необходимо, конечно, отдавать отчет и в том, что практически невозможно в отдельно взятом исследовании дать ее сколько-нибудь завершенное и полное решение. Более того, это, собственно говоря, и *не должно* рассматриваться в качестве цели проводимого анализа, поскольку он, как мы уже подчеркивали в начале данной главы, имеет иное целевое назначение. Оно состоит в том, чтобы выявить и проинтерпретировать основные *особенности* современного состояния данной проблемы, а затем на этой базе определить главные *трудности* ее разработки в настоящее время и эксплицировать их в качестве ведущих *проблем*, подлежащих приоритетному изучению. В связи с этим, анализ должен быть сконцентрирован, в первую очередь, на тех особенностях предмета исследования, которые и обуславливают трудности ее дальнейшего исследования, а также задают наиболее перспективные ориентиры для его развертывания. Наряду с этим, необходимо попытаться определить ориентиры и самого проводимого здесь анализа представлений о предмете исследова-

ния. Такие ориентиры не только целесообразны, но, по существу, необходимы как средства его собственного структурирования и выявления именно главных аспектов сложившихся представлений, наиболее репрезентативных по отношению к этим представлениям в целом. Будучи по необходимости *частными*, они в то же время по необходимости выступают и такими, которые достаточно репрезентативны для экспликации представлений о предмете в целом, то есть для его *общей*, точнее – обобщенной характеристики.

Разумеется, в свете данного положения возникает еще один вопрос, также подлежащий решению – каковы эти ориентиры и что должно выступить в качестве основных – наиболее репрезентативных направлений анализа представлений о предмете исследований в психологии детской игры. Данный вопрос также является достаточно сложным и не допускающим однозначного решения. Вместе с тем, по отношению к нему, по-видимому, не только могут, но и должны быть реализованы те гносеологические императивы, которые сложились в методологии научного познания в целом и психологического познания, в частности. Их суть состоит в следующем. *Исходным* – отправным моментом в познании предмета, согласно этим представлениям, выступает экспликация его *качественной определенности*, взятая изначально на феноменологическом уровне его существования, то есть на уровне *явления*. Эта качественная определенность, собственно говоря, и составляет важнейшую часть того, что обычно вкладывается в понятие «содержание предмета» исследования. Ее фиксация и характеристика, соответственно, и должна выступить аналогичным, то есть также первым этапом анализа.

Вместе с тем, уже в этом – первом и исходном этапе с высокой степенью отчетливости и «силы» влияния на последующий анализ проявляется специфика самого его предмета. Дело в том, что именно вопрос о содержании детской игры как предмета исследования характеризуется не только максимальной специфичностью, но и принципиальными сложностями. Они – в наиболее общем виде состоят в том, что именно содержание игры характеризуется не только высочайшей, но и, по существу, беспрецедентной степе-

ную вариативности, гетерогенности и так сказать «нефиксированности». Эта степень такова, что она, по существу, создает непреодолимые барьеры для попыток полной и завершенной экспликации предмета. Более того, специфика феноменологии детской игры такова, что она, как правило, не «приводит» к раскрытию ее истинного содержания, а «уводит» от него. Часто вообще бессмысленно и контрпродуктивно искать в *содержании* детской игры ее истинный *смысл* и тем более объясняющие ее детерминанты и закономерности. Как мы уже отмечали в этой связи, Л. С. Выготский указывал по отношению к данной ее особенности: «Игра по виду мало похожа на то, к чему она приводит, и только внутренний глубокий анализ ее дает возможность определить процесс ее движения и ее роль в развитии дошкольника» [72].

Вместе с тем, экспликация содержания предмета все же необходима, в связи с чем и встает вопрос о ее наиболее обоснованных и, главное, – практически реализуемых средствах. На наш взгляд, в их качестве не только целесообразно, но, по существу, – необходимо рассматривать и использовать сложившиеся в психологии детской игры представления о ее основных *видах* (а также – типах, классах, уровнях и пр.) и, соответственно, те их *классификационные* схемы, которые существуют в настоящее время. Именно в этих представлениях наиболее непосредственно и, в то же время, – комплексно, а потому адекватно задаче экспликации представлений о содержании предмета проявляется и *выявляется* само это содержание. Классификации детских игр, взятые в их совокупности, дают не только раскрытие их содержания, но и, фактически, очерчивают *границы* самого предмета исследования, а потому в значительной степени эксплицируют его содержание в целом. Следовательно, вопрос о классификации *проявлений* детской игры, то есть ее разновидностей, – это в существенной степени и вопрос о содержании и границах самого *предмета* исследований в данной области. В этой связи представляется очень естественным (а одновременно – и получает свое объяснение) то, что одной из наиболее характерных особенностей данной проблемы является постоянное и традиционное внимание именно к классификациям детских игр, а также их высокое

разнообразие и многообразие. Следовательно, начальным «пунктом» анализа представлений о содержании предмета должно выступить рассмотрение основных классификаций детских игр.

Далее, согласно методологическим императивам, после установления и характеристики качественной определенности предмета исследования, необходим переход от уровня явления к уровню сущности. Он, в свою очередь, предполагает установление и объяснение тех базовых закономерностей, которые и лежат в основе изучаемого предмета. Наконец, важно учитывать, что и сами закономерности также дифференцируются на их основные категории – общие для научного познания в целом и, соответственно, – являющиеся ключевыми и для психологического исследования, в частности. Такими – основными и определяющими являются, как известно, три категории закономерностей – структурные, функциональные и генетические.

Сущность структурных закономерностей состоит в том, что они, в конечном итоге, лежат в основе того, каким образом структурирован, то есть, фактически, как организован предмет исследования. Каково его содержание не только в плане феноменологических проявлений, но и в плане тех средств и механизмов, которые и обеспечивают его реальную онтологическую представленность в виде именно «организованной целостности» – фактически, системы. Следовательно, после того, как предмет исследования раскрыт в аспекте его феноменологии, прежде всего, необходим переход к выявлению и интерпретации именно структурных закономерностей его организации. По отношению к психологии детской игры он также имеет вполне традиционную конкретизацию и формулируется в качестве проблемы «структуры игры и игровой деятельности». Поэтому именно его также необходимо сделать предметом проводимого ниже анализа.

Далее, категория функциональных закономерностей лежит в основе того, как организован предмет исследования не в его относительно статическом состоянии, а в его динамике, в его временном модусе, в плане его «бытия во времени». В свою очередь, этот – функциональный аспект, как известно, очень гетерогенен и включает в себя целый ряд частных, хотя и очень важных самих

по себе аспектов. Одним из основных и, к тому же, – очень специфичных именно для психологии детской игры является аспект, связанный с экспликацией и интерпретацией тех *функций*, которые характерны для изучаемого предмета. Действительно, хорошо известно, что именно *проблема основных функций* детских игр является и одной из наиболее традиционных, и одной из наиболее показательных в ее структуре в целом. Следовательно, именно сквозь «призму» анализа функций детской игры открывается реальная возможность и для раскрытия сущности и специфики функционального плана организации детских игр.

Наряду с этим, при дифференциации двух указанных выше категорий и, соответственно, – двух важнейших аспектов анализа (структурного и функционального) необходимо обязательно учитывать и еще одно положение, носящее общегносеологический характер. Оно состоит в том, что, несмотря на, действительно, очень общий характер этих аспектов, точнее – планов исследования, они все же, в известной степени, сами являются аналитическими аспектами, дифференциация которых необходима, прежде всего, с точки зрения исследовательских задач, то есть именно в *гносеологическом* отношении. В действительности же – объективно и *онтологически* они представлены в нерасторжимом единстве. Структурная организация и процесс функционирования взаимообуславливают и взаимодействуют друг друга, образуя в своей совокупности единую *структурно-функциональную организацию* предмета исследования. В связи с этим, собственно говоря, и сформулирован один из важнейших гносеологических императивов, согласно которому эти два аспекта должны взаимодополнять друг друга, а сам анализ должен носить характер структурно-функционального. Данное положение, носящее очень *общий* характер, должно быть, разумеется, учтено и при его реализации по отношению к проблеме детской игры и игровой деятельности. Конкретно это означает, что структурный и функциональный аспекты должны быть представлены в тесном «контакте» и во взаимодополнении друг с другом.

Наконец, еще одна базовая категория закономерностей предмета исследования – *генетические* также имеет очень явную сте-

пень экспликации (а одновременно – и показательности) именно по отношению к психологии детской игры. Игра *генетична* по самой своей сути, назначению, природе и содержанию. Она – и средство генезиса личности и психики, и сам этот генезис в его реальном – онтологически представленном выражении. Вместе с тем, генетическое изучение детской игры, согласно сложившейся традиции, также является принципиально дифференцированным. Оно включает в себя две основные «линии». Первая связана с раскрытием и объяснением закономерностей генезиса *самой игры*; вторая связана с изучением роли и функций игры в *генезисе психики и личности*, то есть с раскрытием ее в качестве базового и очень комплексного фактора личностного и психического развития.

Таким образом, можно видеть, что четыре указанных выше аспекта как раз и должны быть поняты и реализованы в качестве основных – наиболее обоснованных направлений экспликации представлений о предмете исследования (детской игре). Их анализ должен осуществляться от уровня феноменологии – *явления* (на котором главным средством должно выступить рассмотрение основных классификаций игр) к уровню *сущности*, на котором предмет должен быть проанализирован в аспекте базовых категорий закономерностей и, соответственно, основных планов его организации – структурного, функционального и генетического.

Разносторонний, разнообразный и перманентный характер детской игры, ее сложность обусловили не просто появление множества классификаций игр, но, в целом, инициировали решение проблемы поиска непротиворечивой классификации детских игр. Такая классификация должна быть удобной в практическом использовании и отражать, по возможности, все многообразие детских игр. Подчеркнем, что при этом возникают достаточно серьезные обстоятельства, которые очень трудно преодолеть. Во-первых, это – вопрос о критериях классификаций детских игр. Во-вторых, существует большое количество классификаций детских игр, которые носят, так сказать, «отраслевой» характер, то есть имеются классификации детских игр в педагогике, в практической психологии, в системе дополнительного образования, коучинге и т. д. Иными словами, сам предмет научной дисципли-

ны, равно как и практика, а также специфические представления о детских играх детерминируют и основания для тех или иных классификаций. В-третьих, в современных условиях появились новые игры, носящие весьма специфический характер и чье влияние на психику детей, процесс их социализации и др. является весьма неоднозначным. Речь идет, в частности, о компьютерных играх. Они, с одной стороны, могут оказывать позитивное влияние на развитие свойств внимания, сенсомоторных навыков детей, но могут отрицательно влиять на формирование ценностей детей, способствовать появлению нежелательных качеств личности (например, агрессивности, тревожности), формализму и поверхностности восприятия сложных явлений действительности. Предприняты попытки классификации и этих игр. Активное использование игр в образовательном процессе привело к тому, что не только разрабатывались сами обучающие – дидактические игры, но и создаваемые их многочисленные классификации. Таким образом, имеет место своеобразное «разветвление» классификаций игр на классификации различных видов игр внутри более общей классификации.

В связи с этим, возникает, конечно, и задача, носящая наиболее принципиальный характер. Она, впрочем, очень характерна для исследования и многих иных – сложных и суперсложных объектов познания, а ее сущность состоит в следующем. Чем более сложным является предмет исследования, тем во все меньшей степени он допускает свое так сказать «одномерное видение» и, соответственно, – возможность классификации его качественных модусов в соответствии с каким-либо одним основанием. Как раз напротив, он не только допускает, но и объективно требует классификацию одновременно по нескольким основаниям – их совокупности, а еще лучше – системы. При этом различные основания могут быть и недизъюнктивны по отношению друг к другу – они могут перекрываться и частично дублироваться, в чем объективно проявляется системность строения любого сложно организованного объекта (предмета). Все это в очень явной степени относится и к решению проблемы разработки классификаций детских игр (равно как и игровой деятельности). Фено-

менологически это проявляется, прежде всего, в огромно разнообразии такого рода классификаций, а также в гетерогенности тех критериев, на основе которых они разработаны. Несколько предвосхищая дальнейшее изложение, отметим также, что в связи с этим возникает еще одна очень важная в теоретическом отношении, но нерешенная в настоящее время задача. Это – задача построения *многомерных* классификаций детских игр, базирующихся не на одном, а на нескольких критериях одновременно. Они – по определению – могут быть более общими и комплексными, давая более объемную и приближенную к реальности экспликацию «мира детских игр». К данной проблеме мы вернемся несколько позже.

Пока же остановимся на некоторых традиционных и получивших широкое распространение и признание классификациях игр, а также критериев, которые положены в их основу. Такие классификации, созданные разными авторами в разное время, могут опираться, к примеру, на следующие критерии: на происхождение игр, на их воспитательной (развивающей) роли, на характере отражения действительности в играх. Наряду с этим, возможно использование и преимущественно внешних – феноменологических критериев: возраст игроков, наличие или отсутствие в игре игрового материала, количество игроков, место проведения, степень педагогического управления играми и т. д. К этому же разряду относятся и некоторые другие классификационные признаки:

- игры по времени проведения;
- игры по месту проведения;
- игры по возрасту участников;
- игры по степени регулирования;
- игры с предметами и без предметов;
- игры по содержанию.

Каждый из подходов в той или иной мере, разумеется, имеет право на существование, а в совокупности они еще раз подтверждают разносторонний и разнообразный характер детской игры. Так, одна из первых попыток провести определенную систематизацию детских игр принадлежит Ф. Фребелю. Согласно одному варианту его классификации, все игры детей следует делить:

- на игры – подражания действительной жизни,

■ на игры – применение того, что было усвоено в школе, на всевозможные продукты творческой и изобразительной деятельности детей.

Другая классификация детских игр – классификация Ф. Фребеля строилась на выделении:

- игр телесных,
- игр-ощущений,
- разумных игр.

Ф. Кейра, рассматривая игры с точки зрения их практической пользы, подразделял все игры на шесть групп:

■ подвижные игры, удовлетворяющие глубокой потребности в физической деятельности, цель которых – упражнение членов, развитие и укрепление мускулов ребенка,

■ игры, воспитывающие чувства, те, которые развивают ловкость, придают руке некоторое проворство, развивают верность взгляда, приучая определять расстояние;

■ игры, развивающие ум, способствующие воспитанию чувств и удовлетворяющие любопытство ребенка, служащие развитию наблюдательности и суждения;

■ эмоциональные игры – в них происходит развитие чувствительности, альтруистических чувств и чувства общечеловечности;

■ артистические игры — это разнообразные живописные, архитектурные, подражательные, пластические, драматические игры, которые способствуют пробуждению эстетических чувств детей;

■ игры, направленные на упражнение воли (по [129]).

К. Гросс предлагал выделять следующие условные группы игр. Первая группа. *Игры с элементами экспериментирования.*

1. Игры-упражнения органов чувств (например, игры с прислушиванием, мозаики, составление пазлов, калейдоскопы и т. п.).

2. Игры – упражнения двигательного аппарата (бегание, прыгание, скакание, качание, плавание, танцы и т. п.). Игры двигательные с посторонними предметами. (разрывание, разбираение, постройка, складывание, бросание и т. п.).

3. Игры-упражнения для развития высших душевных и интеллектуальных способностей (творческие игры, интеллектуальные игры и т. д.).

Вторая группа. *Игры реализации первичных потребностей.*

1. Игры «в борьбу» (физическую или умственную). Это группа соревновательных игр, в основе которых лежит соревновательный элемент.

2. Игры «в любовь» (игры в «папу», «маму»). Здесь ребенок учится получать и проявлять заботу, любовь, нежность по отношению к близким людям.

3. Игры-подражания. Сложные игры имитации различных «взрослых» деятельности. Это, прежде всего, «профессиональные» игры (в полицейского, во врача, в учителя и т. п.) или социальные («в семью», «дочки-матери», «в школу» и т. п.).

4. Групповые игры, в основе которых лежит коллективное взаимодействие. Ярким примером является игра в прядки, «хоровод», игра в театр и т. п.

К. Бюлер, вслед за К. Гроссом, выделяет два рода игр.

– Игры первого рода он называет «экспериментированием в игре»; в них ребенок имеет дело с самим собой или с товарищами. В их число К. Бюлер включает, например, подвижные игры, в которых упражняется собственное тело ребенка или им приводятся в движение другие предметы («возня» с предметами), а также «аффективные игры» типа прятков, жмурок и др.

– Игры второго рода – это «общественные игры»: игры в борьбу, в любовь, игры-подражания; в них происходит упражнение «зачатков общительности», которые каждый ребенок несет в себе. Ученый подчеркивает равноценность обеих групп игр и заявляет, что было бы неразрешимой задачей определить, какие игры важнее для развития ребенка.

В. Штерн предлагал подразделять игры на одиночные и социальные. В ходе одиночных игр ребенок устанавливает господство над собственным телом и над вещами, а также разыгрывает роли, которые позволяют уточнить представления о собственном «я» и его возможных превращениях. Первыми товарищами ребенка в социальных играх выступают взрослые, но чем старше ребенок, тем значительнее становится его интерес к детям [400].

И. А. Сикорский при группировке игр опирается преимущественно на их вклад в психическое развитие детей. «Обширный

мир детских игр можно разделить на три большие группы, – пишет он. Первая и самая большая группа игр... состоит в очевидном соотношении с развитием отвлеченного мышления и служит для ребенка наглядным пособием в процессе обучения этому мышлению. Вторая группа ... служит для развития и укрепления чувства самосознания. Третья группа ... служит ребенку для упражнения в процессе воспроизведения или репродукции впечатлений».

П. П. Блонский выделяет игры мнимые, строительные, подражательные, подвижные, интеллектуальные и игры-драматизации. Однако вычленение им специфического содержания каждой из названных игр приводит к удивительному выводу о том, что «все, что мы называем игрой, есть в сущности строительное и драматическое искусство ребенка». Например, «мнимые игры вообще неправильно называть играми... Что касается строительных игр, то это – строительное искусство ребенка... подражательные игры и драматизации – драматическое искусство ребенка. Подвижные игры ... не что иное, как драматизации... Даже интеллектуальные игры (шахматы, шашки, карты) – по своему происхождению – драматизации (сражение войск...)» [41].

С. А. Шмаков предлагает все детские игры условно делить на две большие группы: игры с готовыми правилами и «вольные» игры без установленных правил (игры «в кого-то» или «во что-то»). Условность такого деления сразу же оговаривается самим автором, т. к. во всех играх присутствует вольное, творческое начало, и во всех играх есть очень элементарные условия-правила [396–399].

О. С. Газман выделяет также два основных типа игр – игры с фиксированными, открытыми правилами и игры со скрытыми правилами. Первый тип игр – это большинство дидактических и подвижных игр, развивающие игры (интеллектуальные, музыкальные, игры-забавы, аттракционы); второй тип – игры, в которых на основе жизненных и художественных впечатлений свободно и самостоятельно воспроизводятся социальные отношения или материальные объекты [76].

Кстати говоря, деление игр на творческие, подвижные и дидактические было традиционным для отечественной педагогики всей второй половины XX в., хотя многие исследователи отме-

чали нерациональность такой классификации. Дело в том, что при таком подходе в один ряд ставились явления различной природы – игры самостоятельные и созданные взрослыми. Более целесообразным, по мнению Н. Б. Мчелидзе, является выделение игры как детской деятельности и игр, созданных для детей [131].

На наш взгляд, наиболее развернутой и подробной является классификация игр С. А. Шмакова. За основу он взял категорию деятельности и выделил следующие виды игр:

1. Физические и психологические игры и тренинги:

- двигательные (спортивные, подвижные, моторные);
- экстагические;
- экспромтные игры и развлечения;
- лечебные игры (игротерапия).

2. Интеллектуально-творческие игры:

- предметные забавы;
- сюжетно-интеллектуальные игры;
- дидактические игры (учебно-предметные, обучающие, познавательные);
- строительные;
- трудовые;
- технические;
- конструкторские;
- электронные;
- компьютерные;
- игры-автоматы;
- игровые методы обучения.

3. Социальные игры:

- творческие сюжетно-ролевые (подражательные, режиссерские, игры-драматизации, игры-грёзы);
- деловые игры (организационно-деятельностные, организационно-коммуникативные, организационно-мыслительные, ролевые, имитационные) [366].

В основу одного из последних вариантов классификации детских игр С. Л. Новоселова, не отрицая рациональности прежних подходов и стремясь осмыслить проблему детской игры с позиции реалий сегодняшнего дня и современного уровня научных

знаний об игре, закладывает категорию «инициативы», исходящей от субъектов игры [263].

В связи с этим представляется возможным выделить три класса игр, которые исторически тесно связаны между собой.

Первый класс – игры, возникающие по инициативе самих детей; они являются своеобразной практической формой размышления ребенка об окружающей его природной и социальной действительности.

Второй класс – игры, возникающие по инициативе взрослого (обучающие и досуговые игры). К детям они приходят от взрослых, но, освоив их, дети могут играть в них самостоятельно, что способствует обогащению игр первого класса.

Третий класс – так называемые традиционные или народные игры, идущие из глубины этноса.

Достоинствами этой классификации является, с одной стороны, подтверждение тезиса о непрерывности игры в жизни ребенка, а с другой – возможность проследить, как на протяжении раннего, дошкольного и младшего школьного возраста значительно изменяются детская потребность в игре и связанные с ней интересы; как появляются, исчезают, сменяя друг друга, или сосуществуют одновременно разные виды игр. Можно видеть, что одни игры характерны для определенного возраста: сюжетно-ролевая игра четко локализуется в возрастном диапазоне от 3 до 7 лет и затем практически бесследно исчезает, в то время, как например, игры-экспериментирования со специально предназначенными для этого игрушками, режиссерские и подвижные игры свойственны для всех возрастных групп, но при этом их содержание, разумеется, меняется.

Существуют, разумеется, и иные – в частности, так называемые «дихотомические» классификации игр, предполагающие относительно простую их дифференциацию на два вида. Так, например, это классификация, предложенная Н. К. Крупской, – на самодеятельные и игры, предложенные взрослыми [190]. П. Ф. Лесгафт предложил классифицировать игры на символические и игры с правилами [210]. Заслуживает внимания и предложенная П. Ф. Лесгафтом классификация игр, в основу которой

положены организация коллектива играющих и формирование характера взаимоотношений между ними с учетом возрастных особенностей. На этой основе выделены две группы игр: простые и сложные. В каждой из этих групп он подразделяет игры по сложности и продолжительности отдельных двигательных действий на игры с бегом, метанием, борьбой. Эти подгруппы, в свою очередь, подразделяются по видам упражнений с усложнением требований. Например, в играх с бегом можно применять бег в прямом направлении, по кругу, в наклонном положении, вдвоем, цепью, коллективные двигательные действия.

Наконец, к категории относительно наиболее простых можно отнести и классификацию игр на зрительные, слуховые, осязательные, моторные (подвижные).

К числу наиболее традиционных классификаций игр следует отнести также следующую – представленную в таблице 2 классификацию (по [91]).

Таблица 2

Классификация игр

<i>Творческие игры</i>	<i>Сюжетно-ролевые</i> «Магазин», «Больница», «Библиотека» и др.	<i>Цель:</i> изучение различных социальных ролей человека. <i>Виды сюжета:</i> бытовой, производственный, общественный. <i>Особенности:</i> сюжет (то есть та среда действительности, которая воспроизводится детьми); содержание (то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального момента деятельности и отношений между взрослыми в их деятельности); роль (игровая позиция ребенка, отождествление с каким-либо персонажем)
	<i>Режиссерские</i> «Авария на дороге» и др.	<i>Цель:</i> развитие творчества и фантазии <i>Виды сюжета:</i> бытовой, производственный, общественный <i>Особенности:</i> отражение событий и впечатлений; партнеры (игрушки и их заменители) – неодушевленные предметы; <i>Условие:</i> создание детям индивидуального пространства

<i>Творческие игры</i>	<i>Строительно-конструктивные</i>	<i>Цель:</i> решение конструктивных задач <i>Виды материала:</i> природный, специально созданный, подсобный <i>Особенности:</i> вести ребенка от подражания действиям взрослого к самостоятельному решению конструктивных задач
	<i>Театрально-художественные</i>	<i>Цель:</i> приобщение ребенка к искусству; <i>Виды:</i> дети-режиссеры и дети-актеры; <i>Особенности:</i> представляют собой разыгрывание в лицах литературных произведений; имеют готовый неизменный сюжет; все действия подчинены содержанию произведения;
<i>Игры с правилами</i>	<i>Дидактические</i>	<i>Цель:</i> обучение <i>Виды:</i> сюжетно-дидактические («магазин»); настольно-печатные («лото»); словесные («времена года») <i>Особенности:</i> наличие обучающей и игровой задач, игровых действий; наличие правил
	<i>Подвижные</i>	<i>Цель:</i> развитие моторики <i>Виды:</i> спортивные <i>Особенности:</i> наличие правил
<i>Сюжетные и бессюжетные игры</i>	<i>Спортивные игры</i>	(большой, средней и малой подвижности)

Очень важную как в теоретическом, так и в практическом отношении роль выполняет особый и во многом качественно специфический класс игр – дидактические игры. Они также могут быть проклассифицированы по различным основаниям, а одна из возможных их классификаций выглядит, например, следующим образом.

- сюжетно-дидактические («магазин»)
- игры с предметами («чудесный мешочек»)
- настольно-печатные («лото», «домино»)
- словесные («кем быть?», «времена года»).

Другая классификация дидактических игр предполагает выделение следующих их видов:

1. Игры-упражнения. Они совершенствуют познавательные способности учащихся, способствуют закреплению учебного материала, развивают умение применять его в новых условиях. Примеры игр-упражнений: кроссворды, ребусы, викторины.

2. Игры-путешествия. Эти игры способствуют осмыслению и закреплению учебного материала. Активность учащихся в этих играх может быть выражена в виде рассказов, дискуссий, творческих заданий, высказывания гипотез.

3. Игры-соревнования. Такие игры включают все виды дидактических игр. Учащиеся соревнуются, разделившись на команды.

Далее, еще одна категория игр – *деловые* игры делятся на производственные, организационно – деятельностные, проблемные, учебные и комплексные.

В работе [91] предложена следующая классификация игр, базирующаяся на нескольких основаниях, которые, однако, используются рядом положенно друг другу, а в результате выделяются такие типы игр:

Игры для детей разного возраста:

1. Игры для развития детей в младенчестве и раннем детстве.
2. Игры для развития детей 3–4 лет.
3. Игры для развития детей 5–6 лет.
4. Игры для развития детей 7–10 лет.

Игры как средство психического развития ребенка.

1. Игры для тренировки восприятия.
2. Игры для развития внимания.
3. Игры для развития памяти.
4. Игры для развития воображения.
5. Игры для развития мышления.
6. Игры для развития креативность детей.

Игры как средство развития учебной и трудовой деятельности детей:

1. Учебные игры.
2. Сложные сюжетные игры и игровые сценарии уроков.
3. Игры по формированию навыков личностного поведения.
4. Игры по формированию трудовой деятельности детей.

Развивающие игры:

1. Эстетические игры.
2. Экологические игры.
3. Народные игры.
4. Домашние игры.

В связи с дифференциацией различных видов игр особого внимания заслуживает. Далее, понятие *традиционной игры*. Как справедливо отмечает Е. О. Смирнова, она по своей природе многомерна и полифункциональна [335]. С одной стороны, она несет в себе символическую информацию о прошлом культуры, обеспечивает трансляцию из поколения в поколение исторических черт национального менталитета и этноспецифических ценностей. Благодаря ей, ребенок удовлетворяет свои потребности в практической деятельности, познании окружающего мира, в осмыслении собственного места в нем при помощи способов, исторически выработанных той этнической общностью, к которой он принадлежит. С другой стороны, традиционная игра служит своеобразной *объективированной моделью перспективы детского развития* (зоны ближайшего и более отдаленного развития), «верхняя» граница которой носит динамический, подвижный характер.

В целом, необходимо еще раз подчеркнуть, что в настоящее время существует множество классификаций игр по различным критериям и признакам. Строго говоря, единой классификации не существует: «своя» классификация разработана в дошкольной педагогике, другая – и также «своя» – в практической психологии, в коучинге и т. д. Наряду с этим, следует иметь в виду, что существует базовая классификация игр, которая выражается аббревиатурой АДИК. Согласно ей, игры подразделяются на следующие типы: А – азартные, Д – дидактические, И – информационные, К – комбинаторные. Все существующие игры содержат, как правило, сочетание этих элементов классификации.

В целом детские игры весьма разнообразны по своему содержанию, степени самостоятельности детей, формам организации, игровому материалу. В частности, в современной педагогической литературе и в практике игры, которые создаются самими детьми, называются «творческими», или «сюжетно-ролевыми».

«Между играми с правилами и творческими играми много общего: наличие условной игровой цели, необходимость активной самостоятельной деятельности, работы воображения. Многие игры с правилами имеют сюжет, в них разыгрываются роли. Правила есть и в творческих играх – без этого не может успешно проходить игра, но эти правила дети устанавливают сами, в зависимости от сюжета» – отмечает Д. В. Менджеричкая [232].

Отличие между играми с правилами и творческими заключается в следующем: в творческой игре активность детей направлена на выполнение замысла, развитие сюжета. В играх с правилами главное – решение задачи, выполнение правил.

Творческие игры: сюжетно-ролевые, строительные и игры драматизации.

Сюжетно-ролевые игры ориентируют детей в основных направлениях человеческой деятельности.

Строительные игры помогают ребёнку понять мир сооружений и механизмов. Любая строительная игра содержит интеллектуальную задачу «Как построить?», которую ребёнок решает с помощью различных материалов и действий.

В играх-драматизациях (*театрализованных играх*) дети выражают свои впечатления, переживания.

Игры с правилами: подвижные игры и дидактические игры.

Подвижные игры – правила в них сформулированы до начала игры. Дошкольник учится удерживать цель деятельности, действовать по инструкции взрослого, контролировать своё поведение и действия.

В *дидактической игре* ребёнок не только получает новые знания, но также обобщает, закрепляет их.

В зарубежной психологии в настоящее время существует, как уже отмечалось, термин «pretend play»; он применяется для обозначения еще одного класса детских игр. В англоязычной литературе он имеет ряд синонимичных понятий. В статье К. Stagnitti [479] приводится ряд терминов, совпадающих по смыслу с pretend play:

- воображаемая игра (fantasy play),
- репрезентативная игра, игра с представлениями (representational play),

- игра в «как будто» (make-believe play),
- образная игра (imaginative play),
- символическая игра (symbolic play).

Как справедливо отмечает Е. О. Смирнова, «существуют и другие виды деятельности, которые обозначаются тем же термином – игра, но которые не относятся к изобразительной игре (pretend play)» [334]. Так, выше мы уже приводили перечень видов игры, опубликованный в «Guide to preparing play strategies» (по [491]). Наряду с этим, Б. Хьюз – широко известный в Европе психолог и педагог, автор многих книг о современном детстве и об игре в своей работе «Типы игры: спекуляции и возможности» (по [492]) описывает типологию, которая является общепринятой в европейской психологии игры. Всего В. Hughes выделяет 16 типов игры. Как отмечает сам автор, виды игры выделены скорее на уровне здравого смысла, чем на каких-либо теоретических основаниях. Напомним, что в данной классификации выделяются следующие виды игр:

1. Символическая игра (Symbolic play).
2. Игровое, эмоционально-практическое взаимодействие (игра без правил – возня: Rough and tumble play).
3. Социально-драматическая игра (Socio-dramatic play).
4. Игра с правилами (Social play with rules).
5. Творческая игра (Creative play).
6. Коммуникативная игра (Communication play).
7. Игра-драматизация (Dramatic play).
8. Глубинная игра (Deep play).
9. Игра-исследование (Exploratory play).
10. Игра-фантазирование и игра-воображение (Fantasy and Imaginative play).
11. Воображаемая игра (Imaginative play).
12. Двигательная / локомоторная игра (Locomotor play).
13. Игра-овладение (Mastery play).
14. Предметная игра (Object play).
15. Ролевая игра (Role Play).
16. Игра-рекапитуляция (Recapitulative Play).

Как отмечает Е. О. Смирнова, давая характеристику этого типа игры, «идея рекапитуляции, то есть повторения в онтоге-

незе определённых стадий филогенеза, находит своё отражение и подтверждение в игре [334]. Многие действия, которые дети совершают в игре, отражают характерные действия животных или древних людей. Можно предположить, что некоторые формы поведения, важные для выживания вида, были закреплены в коллективном бессознательном, и теперь передаются от одного поколения людей к следующему».

В. Hughes отмечает, что сами виды игры выделены скорее на уровне здравого смысла, чем на каких-либо теоретических основаниях. Каждый тип игры по-своему важен для нормального развития ребёнка, поэтому крайне желательно, чтобы ребёнок участвовал во всех играх. Если ребёнок не включён в какие-либо виды игры, он что-то теряет для своего эмоционального состояния и развития (по [492]). Особенности поведения можно объединить в единый тип игры, если он отвечает следующим характеристикам:

- **Единообразие поведения.** Существуют определённые формы поведения, которые в равной мере привлекательны для всех детей, независимо от культурных, региональных, гендерных, социальных особенностей детей или состояния их здоровья.

- **Общая роль в развитии ребёнка.** Хотя влияние игры на развитие детей «напрямую» доказать невозможно, игры, относящиеся к одному типу, оказывают примерно одинаковое воздействие на физическое и психическое развитие.

- **Наличие определённых эмоциональных проявлений.** Любой тип игры вызывает какие-либо яркие эмоции и может стимулировать определённые, характерные для него эмоциональные состояния.

- **Отсутствие чёткой локализации во времени и в пространстве.** Любой тип игры может встретиться в самых разных обстоятельствах, в любом месте и в любое время.

- **Историчность происхождения.** Каждый вид игры имеет своих филогенетических предшественников; предпосылки того или иного вида можно найти в предшествующих поколениях

- **Адаптивный потенциал игры.** Независимо от культурных особенностей, все дети играют примерно в одинаковые игры.

Каждый тип игры так или иначе помогает ребёнку адаптироваться к окружающему.

Далее, традиционным и очень широко представленным направлением в русле общей проблемы классификации детских игр являются их так называемые «онтогенетически-ориентированные» классификации. Их общей особенностью является то, что в качестве оснований для выделения типов игр выступают те или иные критерии, связанные с различиями в возрастной приуроченности игр. Так, в частности, В. Хаустова отмечает, что одна из первых попыток разработки классификаций такого рода была предпринята L. Wing, J. Gould и S. Yeates [485]. По мнению этих авторов, на ранних этапах развития ребенка можно выделить три вида игры:

Несимволическая (non-symbolik) – игра, включающая повторяющиеся манипуляции с предметами.

Стереотипная (stereotyped) – символическая игра, характеризующаяся стереотипами, то есть повторяющимися действиями с недостатком новых идей.

Символическая (symbolic) – игра, включающая действия, которые условно создают впечатление, что отсутствующая вещь присутствует или что произошло какое-то событие. Например, когда ребенок ест понарошку, используя при этом жесты и т. д. К этой группе они также относят функциональные действия, такие как причёсывание волос куклы при помощи кукольной расчески.

J. A. Ungerer, M. Sigman [484] создали кодовую систему для записи игровых паттернов, основываясь на наблюдении за игрой нормально развивающихся детей. Их кодовая схема включала следующие четыре категории:

Простая манипуляция (simple manipulation): облизывание, размахивание, хлопанье, ошупывание или бросание игрушек и предметов.

Комбинационная игра (relational play) включает последовательное комбинирование и выстраивание предметов в ряд или друг на друга, а также использование какого-либо предмета как емкости для другого предмета.

Функциональная игра (functional play), в процессе которой ребенок осуществляет различные действия с игровыми пред-

метами (например, с игрушечной расческой, ложкой, чашкой и т. д.). При этом учитываются функциональные свойства этих объектов. Авторы выделяют несколько типов игровых действий, характеризующих функциональную игру ребенка:

– действия, направленные на себя (например, причесывание своих собственных волос игрушечной расческой);

– действия, направленные на куклу (например, причесывание волос куклы);

– действия, направленные на другого человека (например, причесывание волос мамы); действия, направленные на предметы (например, размещение чашки на блюде).

Символическая игра (symbolic play), включающая: *замену* (substitution play) – использование предметов-заместителей (например, использование банана как телефонной трубки); *agent play* – использование куклы как независимо действующего лица, то есть наделение куклы качествами живого человека (например, подерживание бутылки в руке у куклы, как если бы она могла пить самостоятельно); *воображаемую игру* (imaginary play) – создание в воображении предметов и людей, не существующих в непосредственном окружении (например, разговор по телефону).

В 1987 году S. Baron-Cohen (по [91]) ввел понятие «*pretend play*» во многом эквивалентное symbolic play (символической игры). Он также выделил четыре вида игры:

– **сенсомоторная** (sensorimotor) игра, при которой предметы используются безотносительно их функций (например, бросание игрушечного зверька).

– **упорядочивание** (ordering) – размещение нескольких предметов безотносительно их значения (например, складывание зверей в кучу).

– **функциональная** (Functional) игра, в которой ребенок использует предметы по подражанию, опираясь на их обычную функцию.

– **символическая** (pretend) игра, в которой ребенок использует предметы-заместители (например, использует пульт от телевизора в качестве телефонной трубки), или приписывает значимые качества объекту, который в действительности их не имеет

(например, приписывает продуктам теплоту), наделяет одушевленными качествами игрушки или говорит об отсутствующих предметах так, как если бы они реально существовали.

V. Lewis, J. Boucher (по [334]) использовали понятия манипулятивная (*manipulativ*), функциональная (*functional*) и символическая (*symbolic*) игра, которые соответствовали сенсомоторной (*sensorimotor*), функциональной (*functional*) и символической (*pretend*) игре по S. Baron-Coher. Кроме того, они добавили две новые категории: «*no play*» – для того чтобы показать отсутствие игры, и «*intermediate play*» (переходная игра) – для записи примеров игры, которые находятся между категориями функциональной (*functional*) и символической (*symbolic*) игры.

Наиболее полная классификация типов игры была предложена S. Sherratt D. и M. Peter (по [492]), которые выделили следующие формы игры в младенческом, раннем и дошкольном возрасте.

Сенсомоторная игра – эта форма игры направлена на исследование различных свойств предметов окружающего мира с использованием каких-либо действий над ними: ощупывания, облизывания, обнюхивания, постукивания. Сенсомоторная игра вовлекает ребенка только в одно действие в течение определенного промежутка времени (катание, верчение, кручение, сосание, бросание и т. д.). Сенсомоторная игра преобладает в течение первых шести-восьми месяцев жизни и проявляется одновременно с ранним взаимодействием, когда ребенок взаимодействует в паре с одним взрослым человеком в течение определенного периода времени.

Комбинационная игра – исследование взаимосвязи между свойствами различных объектов. В комбинационной игре игрушки используются безотносительно их прямого назначения. Игрушки могут быть помещены в ряд, друг на друга, внутри друг друга и т. д. Этот тип игры появляется в возрасте от шести до девяти месяцев, когда у ребенка развились стратегии для исследования окружающего мира, и он начинает понимать, что объекты обладают определенными качествами. В этом возрасте ребенок также начинает сознавать свои собственные действия и действия других людей. Имитация и подражание – копирование ребенком поведе-

ния других людей или использование им предметов без осознания, почему он это делает. Эта игра может быть рассмотрена как социально ориентированный вариант комбинационной игры.

Функциональная игра – использование объектов в соответствии с их значением. Ребенок может взять игрушечную ложку или чашку и сделать вид, что он ест или пьет, Функциональная игра преобладает на втором году жизни. Игровые предметы в этом возрасте используются согласно их функциям. Ребенок сознает, что другие люди обращают внимание на окружающие объекты, и подражает предметно-ориентированному поведению других людей. Такой вид игры свидетельствует об умении подражать, а подражание – очень сложная задача для детей с аутизмом.

Символическая игра – использование одних предметов с целью изобразить другие. Ребенок обычно использует символическую игру примерно с возраста восемнадцати месяцев. Выделяются три базовые формы символической игры [447]: предметная замена (ребенок может вообразить, что брусок – это машина); приписывание несуществующих качеств (ребенок может представить, что плюшевый медвежонок – живой); воображаемые объекты как реально существующие (например, ребенок воображает, что под кроватью прячется серый волк).

Социодраматическая игра – сознательное изображение социальных действий с участием двух и более людей. В процессе социодраматической игры дети изображают простой сюжет, основанный на ежедневных ситуациях, например, понарошку готовят еду для гостя.

Тематическая символическая игра (themed fantasy play) представляет собой высший уровень сюжетно-ролевой игры. Она является показателем сформированности у ребенка высшего уровня креативного символизма и носит характер спонтанности и взаимодействия.

Основное различие последних двух форм игры в следующем; в социодраматической игре дети совместно обдумывают и решают что делать, выступая в роли того или иного человека, в то время как в спонтанной символической игре они исходят из позиции «как будто» они и есть те самые люди.

Изменения игры, происходящие в ходе онтогенеза, с одной стороны, являются следствием уровня развития ребенка, а с другой – его индикатором. Нарушения развития, безусловно, сказываются на особенностях игры. Особенно грубо игра нарушается при аутизме.

Очень большое значение в последнее время приобретает вопрос о классификации еще одного качественно специфического класса игр – *компьютерных* игр. Так, Е. В. Гуляева и Ю. А. Соловьева отмечают: «Несмотря на то, что в литературе можно встретить большое количество классификаций компьютерных игр, единая классификация в настоящий момент отсутствует [87]». Наиболее интересной представляется классификация, предложенная Р. Е. Радеевой и Е. О. Смирновой, основывающаяся на общепринятом делении игр по содержанию и действиям играющего. Авторы предлагают следующее разделение [300, 334].

1. Головоломки и традиционные игры, перенесенные на компьютер. Группа этих игр разделена на статические и динамические. Первые – это в большинстве своем традиционные, адаптированные для компьютера, а также специально созданные новые компьютерные игры. Динамические же игры и головоломки направлены на развитие логического мышления и сообразительности. В них развиваются также скорость реакции, умение оперативно оценивать изменяющуюся обстановку игры.

2. Аркады (платформеры). Их задача – управление движением героя игры и проведение его через последовательность лабиринтов, препятствий и т. п. Положение играющего может быть описано как позиция «вне ситуации». Характер героя не персонафицирован, его особенности не выделены и не имеют значения для игры. Герой может быть заменен без изменения смыслового значения игры. Ролевое поведение невозможно из-за отсутствия в ней смыслового плана.

3. Стратегии. Характеризуются, прежде всего, четким положением играющего над игровой реальностью – это, как правило, моделирование процессов управления, командования. Роль в стратегиях вводится в начале игры как обозначение позиции, занимаемой играющим. Она изменяется с развитием объекта,

но изменяются только титул (должность) и полномочия, то есть возможности играющего. В такой игре не отражена система человеческих отношений, хотя действие является обобщенным, сокращенным и отражает логику реальной деятельности человека. Важно отметить, что для детей дошкольного возраста более характерны игры с элементами стратегии.

4. Симуляторы. Их основное отличие в том, что играющий находится внутри ситуации. Здесь, кроме скорости реакции и сенсомоторной координации, становятся значимыми образная память и ориентация в трехмерном пространстве, а также конкретные навыки, соответствующие моделируемой реальности.

5. Игры-повествования. Они представляют собой игры с непрерывным развивающимся сюжетом. Их можно определить как интерактивное кино или мультфильм, где разворачивающееся на экране действие требует непосредственного вмешательства играющего. Действие отделено от играющего и передается им герою. Основываясь на данной классификации, все игры можно разделить на ролевые и неролевые.

К первой группе относятся симуляторы, в которых положение играющего обозначается как «внутри ситуации». Подобная позиция обуславливает практически полную идентификацию играющего с персонажем в игре. Игры-повествования также относятся к ролевым играм, но, в отличие от игр-симуляторов, играющий как бы со стороны наблюдает за своим персонажем, управляет его действиями. Такой тип игр предполагает менее выраженное отождествление себя с игровым персонажем. Игры-стратегии представляют собой тип ролевых игр, в которых роль конкретно не обозначена, а воображается играющим, управляющим деятельностью компьютерных персонажей. Ко второй – головоломки, традиционные игры, перенесенные на компьютер, и аркады. Характерной особенностью данной группы игр является то, что играющий либо не принимает на себя роль компьютерного персонажа (как это происходит в аркадах), либо игровой персонаж как таковой отсутствует (в головоломках и традиционных играх, перенесенных на компьютер).

Таким образом, приведенная классификация представляется наиболее удачной, поскольку в ней достаточно подробно описаны типы компьютерных игр; каждый представленный вид компьютерной игры можно охарактеризовать с точки зрения роли; перечисленные виды компьютерных игр рассчитаны на детей дошкольного возраста и старше. Однако важно заметить, что данная классификация включает в себя не все виды компьютерных игр. В этой связи представляется важным ее дополнить.

Прежде всего в ее состав необходимо включить обучающие игры. Они представляют содержание различных предметных областей в наглядной форме, благодаря чему ребенок гораздо успешнее овладевает материалом. Более того, наглядность материала варьируется в зависимости от уровня развития ребенка.

Следует иметь в виду, что, наряду с классификациями собственно игр, существуют классификации и более частного порядка, связанные с отдельными «составляющими» – компонентами игр. Так, прежде всего, это относится к классификациям детских игрушек. В частности, известна классификация очень важного класса игрушек, обозначаемого понятием *динамических* игрушек. В этой связи Е. А. Абдулаева и Е. О. Смирнова отмечают следующее. «По характеру движения динамические игрушки можно условно разделить на несколько видов. Перечислим их и кратко охарактеризуем» [2].

1. Колесные каталки – игрушки на колесах, которые ребенок тянет за веревочку или толкает с помощью рукоятки-стержня перед собой, например, с барабанчиком и перекатывающимися в нем шариками, бусинами на шнурочках, при движении разлетающимися в стороны, «порхающей» бабочкой и пр. Игровой потенциал каталок исчерпывается возрастом примерно от 1,5 до 3 лет.

2. Шагающие, скачущие фигурки передают характер передвижения персонажей (шагающий человечек, скачущая белка, извивающаяся гусеница, утята, идущие гуськом, и пр.). Некоторые игрушки выполнены в виде каталок. В конструкции одних игрушек смещение центра тяжести поддерживает качание и проявляется действие силы тяготения. В других же своеобразие движению придает «закон некруглого колеса» (авторский термин).

Наибольший интерес к этим игрушкам приходится на возраст 2–4 года, когда ребенок может сам придать импульс движению и ощутить себя его источником.

3. Качающиеся и парящие в воздухе игрушки. В них проявляется закон маятника, а в некоторых – сила земного тяготения. Маленькая лошадка-качалка, как и неваляшка, отклоненная к крайней точке, не остается в ней, а качаясь все менее и менее размашисто, приходит в среднее положение равновесия. То же касается и птицы, парящей в воздухе и раскачивающейся на собственных крыльях. Есть замечательные напольные игрушки-качалки – конь, петух, верблюд и др., которые приводятся в движение иначе. Малыш, оседлав такого скакуна, с азартом раскачивается, подстегивая его движение. Раскачивание «внутреннего маятника» при уподоблении движению игрушки или в собственном движении дает возможность более ясно почувствовать крайности и точку покоя между ними. Такие игрушки актуальны от 2 до 6 лет.

4. Вращающиеся игрушки – мбили, волчки, вертушки – движутся вокруг своей оси (быстро или медленно), и это кружение завораживает, побуждает к повторению. Возрастной диапазон для вращающихся игрушек очень широк. Они появляются над колыбелью ребенка в младенчестве и остаются интересными на протяжении всего дошкольного и школьного детства. Типичные вращающиеся игрушки – это разнообразные ручные волчки: большие – для запуска при помощи двух ладоней, специального держателя и/или шнура, маленькие – для запуска пальцами. Этот вид игрушек реализуют законы центробежного и центростремительного движения, а также равновесия и инерции. Волчки-вертушки бывают также магнитными, могут иметь образ яблочка, танцовщицы, пропеллера. Вращение в каждом цикле движения может быть завершенным, а может быть и возобновляемым, подерживаемым.

5. Катящиеся предметы. Катание разных предметов – мячиков, банок, колес и пр. – любимое занятие детей на протяжении многих лет. Существует множество различных конструкций для катания под общим «международным» названием кегельбан (Kugelbahn (нем.) – дорожка для шариков). Они бывают стацио-

нарные (желобки, параллельные стержни, тарелочки, сконструированные в виде стойки той или иной формы, и сборно-разборные (своего рода конструктор для катания с открытыми, закрытыми и поворотными участками). Предназначены они (в зависимости от своей сложности) для детей от 1 года до 10–12 лет и старше. Другие катящиеся игрушки по способу управления сложнее. Это, например, игра «лови колесо», катящееся по земле, или «удержи колесо», балансирующее на шнуре. Действие сил тяжести, инерции, трения и качения проявляется в таких игрушках наиболее ярко и разнообразно.

6. Кувыркающиеся фигурки – это гном-кувыркунчик на горке, акробат на лестнице, на перекладине или на брусках, ныряющий дельфин и подобные. Такие игрушки движутся под действием сил гравитации и инерции, а в некоторых работает закон маятника. Центр тяжести при движении по инерции у них смещается то в верхнюю часть фигурки, то в нижнюю, что и позволяет ей кувыркаться. Есть кувыркунчики, чье действие в каждом цикле движения может быть завершенным – сверху вниз, а может быть и возобновляемым, поддерживаемым. Возрастная адресация – от 2 до 6 лет.

7. Лазающие фигурки – это медведь или клоун-верхолаз (для подъема такой игрушки с помощью веревочек требуется две руки), скалолаз, трубочист (подъем одной рукой) и т. п. Нужно приспособиться, задавать рукам верный ритм движения и его амплитуду. Сила трения и ритмичное движение позволяют фигуркам забираться вверх, преодолевая силу тяжести, а сила тяжести спускает фигурки вниз. Ребенок может справляться с такими игрушками примерно с 3 лет – с «одноручными», примерно с 4,5 лет – с «двуручными».

8. Стучащие фигурки совершают возвратно-поступательное движение (клюющие курочки, стучащие молотками кузнецы, стучащий передними копытами конь, дятел, спускаясь, стучит клювом по «дереву» и др.). Игрушки двигают качание подвеса, противоход опорных планок или пружинный механизм. Более простой способ движения – качающийся – доступен детям около 2,5 лет, а более сложный – планочный – старше 3 лет» [2].

В настоящее время все более распространенными становятся и так называемые «военные» или «силовые игрушки». Как указывает М. Брандль, можно выделить следующие виды таких игрушек [49].

1. Военные игрушки и военные игры. С 80-х годов прошлого века часто наравне с термином «игрушки, направленные на насилие» используется термин «силовая игрушка». К этой группе относятся игрушки, которые представляют игровые миры по темам: война, армия и оружие. Сюда же относятся миниатюрные изображения военного имущества и солдат, игрушечных пистолетов, винтовок, пулеметов и другого оружия, включая водные пистолеты. С помощью этих игрушек распространяется образ мужчины как «сильного защитника».

2. Экшн-игрушка (подчеркивается масштабность игры). К этому виду относятся выдуманные фигуры и устройства, созданные на основе современных мультфильмов и «фэнтэзи». Такие игрушки позволяют воспроизводить известные детям – и тем самым привлекательные – сюжеты. Элементы сцен, воспроизводимых в игре, как правило, заимствованы из сюжетов мультфильмов, комиксов и строятся на основном конфликте: добро против зла. В качестве единственного средства разрешения этого экзистенциального конфликта выступает только борьба с помощью оружия. Многие фигуры представляют собой образы популярных персонажей (человек-паук, ниндзя, Шрэк, мыши-роботы и пр.).

В последние годы наблюдается интенсивное развитие данного вида игрушек, которое усиливается всеохватывающим маркетингом и СМИ. К отдельным игровым материалам предлагаются и прилагаются дополняющие их компакт-диски, фильмы, комиксы, футболки и пр. Многие игрушечные фигуры представляют собой отображение некой реальности, за которую борется герой против многих не очень понятных ребенку, но «злых», пуляющих существ.

3. Исторические события и игровые миры. Наряду с этим существуют игровые наборы, которые воспроизводят исторические миры и фигуры, с которыми можно разыгрывать различные

аспекты прошедших времен (например, рыцари, пираты, викинги, индейцы). Характер такой игры похож на игры прошлых столетий, ведь военные игрушки тогда были основным видом игрушек для детей (преимущественно для мальчиков) и имели однозначную подготовительную и учебную цель для последующей службы отечеству.

4. Настольные игры и комплекты. Этот вид игровой продукции составляют игры (в основном настольные), содержанием которых является своеобразная смесь различных исторических сценариев и фэнтези. В таких играх специально воссоздаются и разыгрываются сценарии и характеры, связанные с воинственными конфликтами, с нападением и защитой. С их помощью происходит реконструкция исторических битв. Например, битвы мировых войн, наполеоновские войны, а также фэнтези-битвы, как, например, в серии «Warhammer».

Миниатюрные фигурки и оружие, связанные с определенными историческими эпохами (например, оловянные солдатики и их комплекты), интересны скорее для коллекционеров и не относятся к игрушкам.

Возвращаясь к существующим классификациям детских игр, необходимо напомнить и об уже отмеченном ранее их разделении, предложенном С. Сойфером на так называемую высокоразвитую игру (high order play), с одной стороны, и игру – отработку навыков (skill-based play) – с другой [350]. Высокоразвитая игра (также называемая творческой, сложной или зрелой игрой) и игра – отработка навыков являются как следствием, так и источником из разных сфер развития, хотя, как любые виды человеческой деятельности, они не полностью изолированы друг от друга. Высокоразвитая игра подразделяется на следующие основные виды:

- Игры-драматизации, игры «понарошку» с понятными ролями и сценарием;
- Режиссерская игра (драматизации игровых сценариев с игрушками или предметами).

Игра – отработка навыков. В основном представляет собой упражнение умственных или двигательных навыков. Правила доминируют и существуют в явном виде.

- Катание (на самокате, велосипеде и др.);
- Настольные игры и головоломки;
- Разыгрывание сценария, рассказа, сказки;
- Различные виды спорта.

Комбинированная игра. Содержит в себе элементы и высококоразвитой игры, и игры – упражнения навыков либо представляет собой переключение между этими двумя типами. Часто зависит от способа использования ребенком игрового материала:

- Занятие, связанное с освоением навыка, но включенное в сценарий игры (например, дети катаются на велосипедах и при этом играют, что они лошади);
- Конструирование (например, из Лего или кубиков) не по заданной инструкции;
- Импровизации на основе сценария, рассказа, сказки.

С этой классификацией тесно связана, пожалуй, одна из наиболее общих и важных – отмечавшихся выше дифференциаций типов детской игры на то, что в англоязычной литературе обозначается как «play» и «game». К данной дифференциации – в силу ее, действительно, фундаментального, на наш взгляд, значения, мы еще вернемся в ходе последующего анализа.

Далее, существует и целый ряд уже не собственно психологических, а преимущественно педагогически классификаций игр. Так, одна из них состоит в следующем:

- По виду деятельности:
 - физические,
 - интеллектуальные,
 - трудовые,
 - социальные
 - психологические;
- По характеру педагогического процесса:
 - обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие;
 - познавательные, воспитательные, развивающие;
 - репродуктивные, продуктивные, творческие;
 - коммуникативные, диагностические, профориентационные и др.;

– По характеру игровой методики:

- предметные,
- ролевые,
- имитационные и т. д.;

– По игровой среде:

- с предметами,
- без предметов,
- компьютерные,
- с ТСО,
- комнатные и др.

Еще одна возможная классификация детских игр, также заслуживающая внимания, была предложена Г. К. Селевко и включает следующие группы игр [318]:

По области деятельности: физические, интеллектуальные, трудовые, социальные и психологические.

По характеру психологического процесса: обучающие, тренинговые, контролирующие, обобщающие; познавательные, воспитательные, развивающие; репродуктивные, продуктивные, творческие; коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические.

По игровой методике: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и игры-драматизации.

По предметной области: математические, физические, экологические; музыкальные, театральные, литературные; трудовые, технические; физкультурные, спортивные, военно-прикладные, туристические, народные; обществоведческие, управленческие, экономические.

По игровой среде: без предметов / с предметами; настольные, комнатные, уличные, на местности; компьютерные, телевизионные, ТСО – технические, со средствами передвижения.

По продолжительности различают:

– *короткие игры.* К ним относятся предметные, сюжетно-ролевые и иные игры, используемые для развития интереса к учебной деятельности и решения отдельных конкретных задач: усвоение какого-нибудь конкретного правила, отработка навыка и так далее;

– *игровые оболочки*. Это игровые формы организации учебной деятельности более продолжительны по времени. Чаще всего они ограничены рамками одного занятия, но могут продолжаться и несколько дольше. К ним относится такой прием, как создание единой игровой оболочки, то есть представление урока в виде целостной учебы – игры.

– *длительные развивающие игры*. Игры подобного типа рассчитаны на различные временные промежутки и могут длиться от нескольких дней или недель до нескольких лет. Они ориентированы на далекую идеальную цель и направлены на формирование медленно образующих психических и личностных качеств учащегося. Особенностью этой группы выступают серьезность и деловитость.

Кроме того, выделяют игры с готовыми «жесткими» правилами; игры «вольные», правила которых устанавливаются по ходу игровых действий; игры, которые сочетают и свободную игровую организацию деятельности, и правила, принятые в качестве условия игры и возникающие по ее ходу.

Игры можно систематизировать по *содержательному признаку* (военные, спортивные, экономические), по *составу и количеству игроков* (одиночные, парные, групповые и пр.). По мнению известного теоретика и практика игровой деятельности С. А. Шмакова [399], лучшая классификация игр была сделана Е. И. Добринской и Э. В. Соколовым [98]. Эти авторы, в частности, предлагают различать игры по тому, какие способности они обнаруживают и тренируют у человека: *физические, интеллектуальные, состязательные, творческие*.

Э. В. Соколов предлагает также разделить игры на «*освобождающие*» и «*экстатические*». В первом случае проявляется тенденция к освобождению от среды, к созданию особого игрового мира, во втором – слияние со средой, растворение в ней. К первому ряду игр авторы относят карты, шахматы, карнавалы, всевозможные трюки – всякого рода игровые действия, в которых «демонстративно» попираются законы природы. Ко второму – скачки, карусели, гадания, гороскопы, танцы – все то, где человек стремится подключить себя к природным стихиям. Возможны игры, синтезирующие в себе и то, и другое.

Известный специалист в области исследования игровой деятельности – Р. Кайра предложил классифицировать игры по стратегическому принципу (по [91]):

1. Игры, основанные на состязательности; для их обозначения используется латинское «agon» – публичное состязание, публичный бой. Сюда относятся: в спорте игры групповые – футбол, волейбол и т. д.; парные – шахматы, бильярд и т. д., в культурной деятельности – состязания в эрудиции, ловкости и пр. Эти игры – атрибуты праздников и народных гуляний, телепрограмм и всевозможных шоу. Такая игра требует подготовки тренировки.

2. Игровая стратегия, имеющая в основе исполнение роли (то есть театрализации). Р. Кайра называет эту стратегию «mimicry» – имитирование, подражание. Данная стратегия реализуется в театре, цирке и т. д.

3. Игра-шанс. По Р. Кайра, «alea» (от латинского «игра в кости»). В отличие от первого типа игр, выигрыш здесь достается не через борьбу, а через операции с числовыми и другими неопределенностями. Сюда относятся кости, рулетка и т. д.

4. Игры, основанные на эффекте движения – «головокружительные», Кайра применяет термин «illinx» – от латинского «водоворот». К данному классу относятся карусели, аттракционы и прочие.

П. И. Пидкасистый и Ж. С. Хайдаров делят все детские игры на следующие виды [279]:

1. Психологические и физические игры и тренинги: двигательные (спортивные, подвижные, моторные); экстагические, экспромтные игры и развлечения; освобождающие игры и забавы; лечебные игры (игротерапия).

2. Интеллектуально-творческие игры: предметные забавы; сюжетно-интеллектуальные игры; дидактические игры (учебно-предметные, обучающие, познавательные); строительные, трудовые, технические, конструкторские; электронные, компьютерные игры; игровые методы обучения.

3. Социальные игры: творческие, сюжетно-ролевые (подражательные, режиссерские, игры-демонстрации); деловые игры (организационно-деятельностные, организационно-коммуникативные, организационно-мыслительные, ролевые, имитационные).

4. Комплексные игры (коллективно-творческая досуговая деятельность).

М. Г. Ермолаева в своей классификации берет за основу тип человеческой деятельности, которую игры отражают, базовые виды которой они в значительной степени моделируют (по [91]). При такой классификации игры объединяются в следующие группы, условно их можно представить как игры тела, игры ума, игры души.

1. Физические игры или игры тела: двигательные (спортивные, подвижные, моторные) и экстатические (от греческого – экстаз, восхищение; современные танцы-импровизации, разнообразные телодвижения или наблюдения за движущимися объектами – мыльными пузырями, струями фонтана, залпами фейерверка, вызывающие у участников восторг и наслаждение).

2. Интеллектуальные, игры ума (игры-манипуляции, игры-путешествия, психотехнические, предметные или дидактические игры, конструкторские, компьютерные).

3. Социальные игры, игры души (сюжетно-ролевые, деловые – организационно-деятельностные, имитационные, организационно-коммуникативные; комплексные игры – коллективно-творческие дела, досуговая деятельность).

По отношению к детским играм определенную специфику принимает и известная разновидность игр, обозначаемых понятием «деловая игра». Остановимся несколько подробнее на самых распространенных видах игровых технологий.

Деловые игры отличаются от других, во-первых, имитацией деятельности реальных социально-экономических систем, во-вторых, участники игры выступают в тех или иных ролях лишь для приобретения опыта преодоления конфликтов и принятия деловых решений; в-третьих, деловая игра всегда метод коллективного обучения; в-четвертых, в деловых играх создается эмоциональный настрой для активизации процесса обучения. Она деловая, так как прагматически направлена на дело, деятельность взрослых.

Игра без высокого духовного содержания всегда обречена на вырождение. Это правило распространяется на все виды игры, в том числе, и на деловые.

Деловая игра используется для решения комплексных задач усвоения нового, закрепления материала, развития творческих способностей, формирования общеучебных умений, дает возможность учащимся понять и изучить учебный материал с различных позиций. В учебном процессе применяются различные модификации деловых игр: имитационные, операционные, ролевые игры, деловой театр, психо- и социодрама.

Имитационные игры – на занятиях имитируется деятельность предприятия или его подразделения: профсоюзный комитет, отдел, цех, участок и т. д. Имитироваться могут события, конкретная деятельность людей (деловое совещание, обсуждение плана, проведение беседы и т. д.), обстановка, условия, в которых происходит событие или осуществляется деятельность. Сценарий имитационной игры, кроме сюжета события, содержит описание структуры и назначения имитирующих процессов и объектов.

Операционные игры – помогают отработать выполнение конкретных, специфических операций, модель методики написания сочинения, решения задач, ведения пропаганды и агитации. В операционных играх моделируется соответствующий рабочий процесс. Игры этого типа проводятся в условиях, имитирующих реальные.

Ролевые игры – в этих играх отрабатываются тактика поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица. Для проведения игр с исполнением роли разрабатывается модель-пьеса ситуации, между учащимися распределяются роли с «обязательным содержанием».

Деловой театр – в нем разыгрывается какая-либо ситуация, поведение человека в этой обстановке. Здесь школьник должен мобилизовать свой опыт, знания, навыки, суметь вжиться в образ определенного лица, понять его действия, найти правильную линию поведения. Основная задача метода инсценировки – научить подростка ориентироваться в различных обстоятельствах, учитывать возможности других людей, устанавливать с ними контакты, влиять на их интересы. Для метода инсценировки составляется сценарий, где описываются конкретная ситуация, функции и обязанности действующих лиц, их задачи.

Сюжетно-ролевые игры. Иначе их называют познавательные, дидактические, обучающие, умственные, учебные, предметные, развивающие. Данный вид игр представляет собой не что иное, как игровое обучение, основанное на стремлении действовать по мотивам воображаемой ситуации. В основе такой дидактической игры лежит какая-то «тайна», неизвестность результата. Процесс игры – ведущее к разрядке приключение.

Игры творческие, сюжетно-ролевые, в которых сюжет – форма интеллектуальной деятельности. Более показательны в этом плане игры-путешествия, носящие характер географических, исторических, краеведческих, следопытских, «экспедиций», совершаемых по книгам, картам, документам. «Экспедиции», «походы», «поездки», «путешествия», совершаются школьниками в воображаемых условиях, где все действия и переживания определяются игровыми ролями, геолога, зоолога, экономиста, спецкора, метеоролога, топографа и др. Учащиеся ведут дневники, пишут письма с «мест», собирают разнообразный материал познавательного характера. В этих письменных документах деловое изложение материала сопровождается домыслом. Отличительная черта этих игр – активность выражения. Такие игры можно назвать практической деятельностью воображения, то есть в результате игры у детей рождается теоретическая деятельность творческого воображения, создающая проект чего-либо и реализующая этот проект путем внешних действий.

Ролевая игра – форма моделирования ребенком, прежде всего, социальных отношений и свободная импровизация, не подчиненная жестким правилам, неизменяемым условиям. Тем не менее, произвольно разыгрывая различные ситуации, дети чувствуют и поступают так, как должны поступать люди, чьи роли они берут на себя.

Ролевые игры – всегда игры «во что-то», «в кого-то». В этом плане они «зеркало общества». Отличительным признаком ролевой игры является наличие сюжета и ролей. Сюжет – предмет игрового изображения, последовательность и связь изображаемых событий, способ развертывания фабулы игры – это содержательная канва игры.

К наиболее распространенным сюжетам игр детей школьного возраста можно отнести:

- созидательные сюжеты (создание школьной фабрики, театра),
- сюжеты поиска и открытия («Экспедиция», «путешествие», «полеты в космос»),
- сюжеты, связанные с романтикой профессии (в геологов, моряков и т. д.),
- военные и военизированные сюжеты (в ОМОН),
- сюжеты, связанные с искусством (игры в «киностудию», «в цирк», «в театр»).

Г. Крайг предлагает дифференцировать следующие наиболее типичные детские игры [188].

Сенсорные игры. Цель: приобретение сенсорного опыта. Дети рассматривают предметы, играют песком и лепят куличики, плещутся водой. Благодаря этому дети узнают о свойствах вещей. В них развиваются физические и сенсорные возможности ребенка.

Моторные игры. Цель: осознание своего физического «Я», формирование культуры тела. Дети бегают, прыгают, играют с родителями в «кучу-малу», катаются с ледяных горок, подолгу могут повторять одни и те же действия. Моторные игры дают эмоциональный заряд, способствуют развитию моторных навыков.

Игра-возня. Цель: физическое упражнение, разрядка напряжения, обучение управлению эмоциями и чувствами. Дети любят потасовки, драки понарошку, прекрасно понимая разницу между настоящей дракой и дракой понарошку.

Языковые игры. Цель: структурирование своей жизни с помощью языка, экспериментирование и освоение ритмического строя и мелодии языка. Игры со словами позволяют ребенку 3–4 лет овладеть грамматикой, пользоваться правилами лингвистики, осваивать смысловые нюансы речи.

Ролевые игры и имитации. Цель: знакомство и освоение социальных отношений, норм и традиций, присущих культуре, в которой живет ребенок. Дети разыгрывают различные роли и ситуации: играют в дочки-матери, копируют родителей,

изображают водителя. Они не только имитируют особенности чьего-то поведения, но и фантазируют, достраивают ситуацию в своем воображении.

Наряду с этим, существует и еще один способ дифференциации видов игр, состоящий в следующем (по [91]).

1) По критерию выполнения тех или иных ролей участниками группы:

– имитационные игры, в которых участники играют самих себя в тех или иных ситуациях типичных для их жизни;

– имитационные игры, в которых роли участников не соответствуют их реальной деятельности. Человек также может играть самого себя, но в ситуации, не встречающейся в жизни.

2) Временная отнесённость того, что изображено в игре:

– воспроизводится прошлое,

– воспроизводится настоящее,

– воспроизводится будущее.

3) По целям и задачам:

– игра-обучение – участники получают новые знания,

– игра-тренинг – обработка и коррекция знаний и умений.

4) По содержанию, предмету:

– ролевые: предмет – актуальные личностные проблемы и межличностные отношения,

– деловые: предмет – деловые и профессиональные отношения и проблемы.

Операциональные игры – род игровых методов, обучение, основанное на моделировании структурно-функционального строения профессиональной деятельности. Подчёркнут аспект инструментального обучения (средством, способом, поведением в деятельности), в то время как аспект межличностных отношений формализован и упрощён.

А. В. Запорожец и А. П. Усова разработали следующую классификацию [117]:

– игры творческие и их разновидности: игры-драматизации и строительные игры;

– подвижные игры;

– дидактические игры.

Несколько другой подход к классификации игры у Н. Я. Михайленко и Н. А. Коротковой. Они предлагают следующие варианты [245]:

- игры с правилами,
- подвижные игры,
- сюжетные игры,
- ролевые,
- режиссерские,
- игра-драматизация.

1. **Игры с правилами** имеют готовое содержание и заранее установленную последовательность действий; главное в них – решение поставленной задачи, соблюдение правил. Игры с правилами можно разделить:

- подвижные,
- дидактические.

В практике воспитания наибольшее значение приобрели следующие группы с готовыми правилами:

- строительные, конструкторские, трудовые игры;
- дидактические, познавательные, интеллектуальные игры;
- игры под музыку, ритмические, хороводные;
- игры-упражнения, игры-занятия, тренировочные;
- игры-шутки, игры-забавы;
- подвижные и спортивные игры.

Во многих из этих игр содержание обучения как бы вплетается в игровой сюжет, интересный и близкий детям по их жизненному опыту. Предлагаемый игровой сюжет (тема игры, последовательность событий) предусматривает такое поведение детей, которое обеспечивает не только помощь в адаптации, но и усвоение знаний, умений, нравственных правил. Дети, действуя в воображаемой ситуации, решая игровые задачи в пределах заданного игрового сюжета, незаметно для себя усваивают заложенный в них учебный материал.

2. **Сюжетно-ролевые игры.**

Творческие игры различаются по содержанию (отражение быта, труда взрослых, событий общественной жизни); по организации, количеству участников (индивидуальные, групповые,

коллективные); по виду (игры, сюжет которых придумывают сами дети, игры-драматизации – разыгрывание сказок и рассказов, строительные.

При всем разнообразии творческих игр в них есть общие черты: дети сами выбирают тему игры, развивают сюжет, распределяют между собой роли, подбирают нужные игрушки. Все это происходит в условиях тактичного руководства взрослых, которое направлено на то, чтобы возбуждать инициативу, активность детей, развивать их творческую фантазию, сохраняя при этом самостоятельность.

Во всех представленных выше классификациях так или иначе затрагивается еще один – важный в плане анализируемой проблемы вопрос. Это вопрос об основных специфических особенностях детской игры, которые одновременно являются и критериями ее дифференциации от иных – основных типов деятельности. В дальнейшем мы еще не раз будем обращаться к данному вопросу. Пока же отметим, что один из наиболее развернутых перечней такого рода специфических особенностей представлен в работе [91]. В ней выделяются следующие отличительные признаки игровой деятельности, которые, впрочем, очень сходны с теми, которые сформулированы Й. Хейзингой [374]:

1. Всякая игра есть, прежде всего, свободная деятельность. Игра по приказу уже не является игрой.

2. Игра не есть «обыденная» жизнь и жизнь как таковая. Она скорее выход из рамок этой жизни во временную сферу деятельности.

3. Игра обособляется от «обыденной» жизни местом действия и продолжительностью. Она «разыгрывается» в определенных рамках пространства и времени. Ее течение и смысл заключены в ней самой.

4. Игре свойственно эмоциональное и волевое напряжение. Напряжение вызывается неуверенностью, неустойчивостью, неким шансом или возможностью. Чтобы нечто «удалось», требуются усилия.

5. У каждой игры свои правила. Они диктуют, что будет иметь силу внутри отграниченного игрой временного мирка.

Правила игры обязательны и не подлежат сомнению. Стоит нарушить правила, и все здание игры рухнет. Игра перестает существовать.

6. Исключительность и обособленность игры проявляется самым характерным образом в таинственности, которой игра любит себя окружать. Как отмечает А. М. Новиков, «Уже маленькие дети повышают заманчивость своих игр, делая из них «секрет» – «это игра для нас, а не для других» [261].

7. Одной из особенностей игровой деятельности является наличие явления «заигрывания», когда ребенок или взрослый человек не могут вырваться из «плена» игры. Явление, свойственное, очевидно, только игровой деятельности. За исключением, возможно, высочайшей увлеченности творческой научной или художественной деятельностью. Так, в начале игры можно оборвать игровую деятельность ребенка, ребенок легко выходит из игровой ситуации.

8. Игра порождает игровые ассоциации людей: дворовые команды, клубы, неформальные объединения болельщиков и т. д. Объединяющее партнеров по игре чувство, что они пребывают в некоем исключительном положении, вместе делают нечто важное, вместе обособляются от прочих, выходят за рамки всеобщих норм жизни, – это чувство сохраняет свою силу далеко за пределами игрового времени.

Итак, обобщая представленные выше материалы, можно сделать следующие основные заключения относительно рассматриваемой проблемы.

Во-первых, анализ показал, что в настоящее время существует огромное количество разливных – причем, во многих отношениях классификаций игр. Они с большим трудом поддаются какой-либо систематизации; носят, как правило, не взаимно альтернативный, а скорее, взаимно дополнительный характер. Каждая из них отражает лишь тот или иной аспект, какое-либо одно «измерение» сложнейшего и принципиально многомерного «феномена детской игры».

Во-вторых, во всем этом проявляется обстоятельство наиболее принципиального плана, состоящее в беспрецедентной

гетерогенности самого этого феномена. Мера его разнородности столь велика, что является, пожалуй, одной из наибольших среди всех предметов собственно психологического изучения.

В-третьих, в связи с этим, возникает вполне закономерный и обоснованный вопрос о том, является ли вообще *предмет* психологии детской игры неким *унитарным* – общим и единым, инвариантным образованием, или же само понятие «игра» выступает, скорее, *собирательным* термином, призванном обозначить целый ряд качественно гетерогенных сущностей? Мера этой гетерогенности такова, что различные игры в пределах самого этого феномена, не исключено, могут различаться в большей степени, нежели это имеет место в плане различий самой игровой деятельности по отношению к другим основным типам деятельности – учебной и трудовой. Достаточно сравнить в этом плане «примитивные» сенсомоторные игры, скажем, в младенческом возрасте и так называемые «высокоразвитые» (С. Сейфер [350]) – например, сюжетно-ролевые игры, или же – сложные виды компьютерных игр. При этом сама гетерогенность предмета исследования (детской игры) также «неоднородна»; она существует и проявляется, как минимум, в двух основных планах. Они могут быть обозначены как «горизонтальная» и «вертикальная» гетерогенность. Первая состоит в огромном разнообразии видов, форм, типов и пр. игр даже в пределах одного и того же возрастного периода – в пределах *одного* и того же «онтогенетического среза». Вторая заключается в еще большей гетерогенности игр на разных этапах онтогенеза, а фиксируемые при этом различия носят принципиальный и глубинный характер.

Таким образом, действительно, как это и прогнозировалось априорно, сквозь «призму» существующих в настоящее время классификаций эксплицируются принципиальные и наиболее специфические особенности сложившихся к настоящему времени представлений о самом *предмете* исследований в психологии детской игры – о его содержании, границах и сфере, о его специфике и даже – уникальности, а также о тех принципиальных трудностях, которые он обуславливает самой своей – атри-

бутивно присущей ему природой. Они велики и множественны, проявляются повсеместно и, прежде всего, в главных аспектах его исследования, каковыми, прежде всего, выступают структурный и функциональный аспекты, к которым теперь и необходимо перейти.

1.1.3. Психологическая структура игровой деятельности и ее функции

Прежде чем непосредственно обратиться к анализу тех представлений, которые сложились к настоящему времени по отношению к проблеме структурной и функциональной организации детской игры, необходимо, на наш взгляд, сделать два предварительных замечания. Во-первых, проводя этот анализ, следует учитывать отмеченное выше положение общего – гносеологического плана, согласно которому структурный и функциональный аспекты анализа должны быть представлены в единстве и взаимодополнении. Это, в свою очередь, связано с онтологическим единством структурной организации и особенностей функционального развертывания предмета исследования, с их объективной взаимообусловленностью. В связи именно с этим, структурный и функциональный аспекты и объединены в одном параграфе, а не разнесены так сказать «по отдельности», что означало бы некоторую условность и искусственность их реализации. Во-вторых, по отношению к ним и, прежде всего, именно к структурному аспекту сразу же и с достаточно высокой степенью рельефности проявляется следующая – очень значимая в плане проблемы детской игры в целом ее особенность, состоящая в следующем. Общеизвестно, что именно структурный аспект (план) исследования является не просто «одним из основных», а важнейшим и во многом определяющим – так сказать «первым среди равных». Следовательно, казалось бы, именно его реализация должна быть представлена по отношению и к проблеме детской игры в аналогичном, то есть также в относительно наиболее полном и развернутом виде, а объем материалов, полученных при этом, также должен быть *наибольшим*.

Вместе с тем, реальная ситуация является существенно иной и даже в известном смысле противоположной этим – «теоретическим ожиданиям». Существующие представления о структурной организации игровой деятельности отнюдь не характеризуются высокой степенью полноты и дифференцированности, а сама эта проблема не может считаться разработанной в должной мере. В итоге это приводит к тому, что представления именно о том аспекте организации игровой деятельности, который является объективно *наиболее* важным, оказываются разработанными и представленными в относительно *наименее* развернутом виде. Разумеется, данное обстоятельство нельзя рассматривать как «случайное»; напротив, следует попытаться выявить те причины, которые его обуславливают, и объяснить их. Собственно говоря, именно это и будет сделано в следующем параграфе – при осмыслении и интерпретации основных особенностей современного состояния проблемы детской игры и игровой деятельности в целом. Вместе с тем, для того, чтобы такая интерпретация не была «голословной» и не подкреплённой эмпирическими материалами, необходимо остановиться на тех представлениях по данному аспекту организации детских игр (равно как и по «следующему» за ним и объективно сопряженном с ним аспекту – функциональному), которые сложились к настоящему времени.

Наконец, подчеркнем и то, что для систематизации и упорядочивания такого рассмотрения, а также для лучшего понимания сути и смысла сложившейся ситуации все же необходимо несколько «забежать вперед» и уже сейчас отметить следующие – специфические особенности сложившейся ситуации, а также причины, приведшие к ней. Основные из них состоят, на наш взгляд, в следующем.

Во-первых, как было показано в предыдущем параграфе, детские игры характеризуются принципиальной и беспрецедентной гетерогенностью, причем – одновременно по целому ряду параметров и направлений. О детской игре вообще нельзя говорить как о некотором «общем и унитарном», – едином и инвариантном феномене; напротив, он является *принципиально* гетерогенным и лишь в этом случае сама игра может реализовывать свои

основные – генетические, развивающие функции. Действительно, если бы этот предмет был «унитарным и единым» – стабильным, то есть, другими словами, генетически инвариантным, то вообще о каком развитии могла бы идти речь? Как в этом случае игра могла бы выполнять свою, повторяем, основную – генетическую, а, следовательно трансформационную, порождающее-развивающую функцию? Следовательно, уже поэтому игра не только не имеет, но и *не должна* иметь «общей и унитарной» структуры. Это, естественно, проявляется и в тех представлениях, которые сложились по данной проблеме и которые также характеризуются отсутствием экспликации такой «единой структуры». У детской игры нет *единой структуры*, а есть *множество* структур, предельно гетерогенных и лежащих в основе столь же гетерогенных ее разновидностей и уровней сформированности.

Во-вторых, о какой бы разновидности (и уровне сформированности) игры ни шла речь в плане ее структурной организации, нельзя упускать из виду и еще одно – также очень характерное и специфичное именно проблеме детской игры обстоятельство. Оно состоит в том, что именно по отношению к игровой форме активности и именно по отношению к тому периоду онтогенеза, на котором она доминирует, сама структурная организация (и игры, и реализующих ее психологических средств) представлена еще в относительно наименее сформированном виде. Структура и структурная организация здесь еще только формируется и развивается – складывается, а во многом – и *закладывается*. По отношению к игре исследователь имеет дело не со «сформированным и развитым» предметом своего изучения (в данном случае – особенностями и закономерностями структурной организации), а с еще только развивающимся предметом. Следовательно, он представлен еще не в его максимально богатом содержанием виде, а в еще только «становящихся» формах. Поэтому и на «выходе» исследование дает аналогичные, то есть также относительно менее богатые и развернутые результаты. Именно это и проявляется в относительно слабой представленности существующих взглядов по проблеме структурной (и, далее, функциональной) организации детской игры и игровой деятельности. Кроме того,

следует учитывать, что «становящиеся» – развивающиеся предметы исследования не менее, а как правило, *более* трудны в плане их изучения, нежели уже развитые – сформированные предметы. Это также с полным правом относится к детской игре и также накладывает ограничения на существующие представления о закономерностях ее структурной и функциональной организации.

Наконец, в-третьих, необходимо учитывать и еще одно обстоятельство достаточно общего плана. По отношению к учебной и особенно – к трудовой деятельности существует «надындивидуальная» – нормативная структура, императивно предписываемая как цель освоения и, следовательно, «навязываемая» индивиду, осваивающему их, так сказать «сверху». Она *уже существует* исходно и нормативно, а цель освоения и учебной, и трудовой деятельности вообще во многом просто и состоит в том, чтобы ее интернализировать. Однако, по отношению к игровой деятельности ситуация выглядит не только существенно иначе, а прямо противоположным образом. Хорошо известно, что подавляющему большинству игр, а также игре как феномену и типу активности в целом, атрибутивно присущ именно ее «свободный», а нередко – и просто спонтанный характер. Она «не навязывается» извне и, следовательно, очень часто (или даже – «как правило») она не предполагает необходимости интернализации какой-либо нормативно и «жесткой» структуры. Безусловно, данное обстоятельство, носящее, повторяем, принципиальный характер, также не может не накладывать ограничений на процесс изучения структурной организации детской игры, а также на его результаты.

Все три, указанные выше, причины еще станут предметом нашего более детального анализа в следующей главе. Пока они были сформулированы в предварительном виде – в качестве необходимых «установочных» положений, задающих направления анализа и осмысления его результатов. Кроме того, они вскрывают необходимость постановки и попытки решения еще более принципиальной задачи. Ее смысл состоит уже не просто в *констатации* недостаточного уровня разработанности представлений о структурной организации игровой деятельности, а в необходи-

мости *преодоления* этого и, следовательно, в развитии этих представлений. Именно эта задача и станет одной из основных в данной работе, но уже значительно позже – в главе 1 третьего тома.

Переходя к рассмотрению существующих представлений относительно особенностей и закономерностей структурной организации игры и игровой деятельности, необходимо, прежде всего, отметить, что они разрабатываются по нескольким основным направлениям. Первым и очень традиционным достаточно широко представленным направлением является то направление, которое является, по существу, аналогичным одному из основных подходов к психологическому анализу деятельности в целом – *структурно-морфологическому* подходу. Напомним, что аналогично этому, данный подход, но уже в плане его реализации по отношению не к трудовой, а к игровой деятельности также направлен на выявление и интерпретацию ее основных психологических «составляющих», а также закономерностей их организации.

С этой точки зрения, первым компонентом структуры любой деятельности выступает *цель*. Специфика игры ярко проявляется именно в характеристике цели. Целью игры практически никогда не выступает результат (за исключением учебных игр). Игра реализуется, прежде всего, ради ее процесса. Именно процесс игры доставляет ребенку наибольшее удовольствие. Таким образом, целью игры выступает сама игра. Цель выступает системообразующим фактором любой деятельности. В случае игры, когда целью является сам процесс, можно говорить о системообразующем характере динамики игры. В ходе игры меняются эмоции, диктуемые ее содержанием. Следовательно, формально меняется и цель игры. Получается, что как только ребенок видит возможность усилить свои положительные эмоции через изменение хода игры, он, не задумываясь, это делает. Иными словами, цель игры, фактически, выступает и функцией и результатом игрового процесса («играть для того чтобы играть»).

Вместе с тем, в скрытой, неявной для ребенка форме, у игры могут быть и результативные цели. На наличие такой цели указывает А. Н. Леонтьев в специфической «рубежной» игре [208]. Игра позволяет узнать новое о жизни, «попробовать» себя

в разных социальных ролях и ситуациях. По мнению Л. Ф. Обуховой игра это особая форма освоения действительности путем ее воспроизведения, моделирования [265]. Эти цели не ставятся сознательно ребенком, но, тем не менее, они реализуются в форме результата игровой деятельности. Такие цели могут быть поставлены взрослым, а их решение спровоцировано предлагаемыми ребенку игрушками и правилами игры. В принципе можно говорить, что игра является полицелевым феноменом, то есть она реализует цели эмоционального удовлетворения, освоения социальных моделей поведения, получения нового опыта самооценки и социальной оценки, получения нового знания.

В силу полицелевого содержания, игра часто имеет дивергентную структуру. Начинается одна игра, например в «дочки-матери». В сюжетном плане возникает эпизод «болезни ребенка» и вот уже игра перестроена в сюжет «больница-врач». При этом по ходу игры меняются роли участников, игровые предметы трансформируются в соответствии с новыми функциями, изменяются игровые правила. При этом остается неизменной цель игры – быть интересной и вызывать положительные эмоции от ее процесса у ребенка. Она выступает своего рода метачелью игры, обеспечивая ребенку адаптацию и эмоциональный комфорт в игровой деятельности.

Для игры характерна высокая зона неопределенности. Именно неопределенность позволяет активизироваться воображению ребенка. Неконкретность объектов позволяет превратить их «во что угодно». Поэтому стул может стать самолетом, а старый мишка «сыночком». Для ребенка с его ограниченным жизненным опытом функциональная и содержательная неопределенность окружающей жизни получает свою конкретность в «воображаемой реальности». Все что работает на достижение цели, можно назвать компонентами игры. Поскольку игра ситуативна, то и компоненты ее структуры временны, непостоянны. Они легко трансформируются и преобразуются соответственно целевой динамике игры. Поэтому попытки выделить какую-то «единую», «общую» структуру игры вряд ли конструктивны. Так же как и множественность целей, в игре наблюдается и множе-

ственность структурная. Вместе с тем, в рамках научного анализа можно говорить о некоторой структурной модели игровой деятельности, которая, накладываясь на реальный процесс игры, поможет выделить ее характерные признаки.

Поскольку игра это деятельность, то ее структура включает и такой – основной ее компонент, каковым выступает ее *мотивационная* «составляющая». По мнению З. Фрейда развитие глубинных мотивационных структур находит свое отражение в детской игре [369]. Эта идея получила дальнейшую разработку в работах А. Фрейд [370]. С точки зрения психоанализа игра является отражением стадий развития глубинных мотивационных структур и столкновения их с противостоящими требованиями общества. На мотивационную роль игры указывал и А. Н. Леонтьев [208]. В частности, он отмечает, что в игре формируется мощный познавательный мотив, который в будущем лежит в основе возникновения стимула к учебе.

Далее – в главе 1 третьего тома мы подробно остановимся на том, каким образом может и должен быть реализован структурно-морфологический подход по отношению к разработке проблемы детской игры (и игровой деятельности) в целом и по отношению к развитию представлений о ее структурной организации в частности. Пока же отметим, что в существующей литературе определенное раскрытие получили и некоторые другие (наряду с целевой и мотивационной «составляющими» игровой деятельности) ее структурные компоненты. Это, в частности, ее информационное содержание (как аналог *информационной основы* деятельности), характеризующееся по отношению к игре явной специфичностью – созданием информационной среды «понарошку». Это, далее, и «составляющая», связанная с процессами *планирования* и также очень специфичная для игровой деятельности, поскольку здесь планирование представлено в относительно исходном, а зачастую – и просто элементарном виде, а «на выходе» оно дает относительно простейшую – линейную структуру исполнительских, то есть игровых действий. Это и процессы *выбора* (принятия решения) в ней как еще одна важнейшая психологическая «составляющая» любой деятельности, в том числе – и игровой. Они, однако, также

глубоко своеобразны, поскольку именно в игре из этих процессов, фактически, элиминируется их важнейший атрибут – феномен ответственности (см. далее). Наконец, это и собственно *исполнительская* часть деятельности, а также лежащие в ее основе собственно регулятивные средства и механизмы. По отношению к игровой деятельности они, точнее – их организация также обладают явной специфичностью, поскольку по отношению к ним важную роль играет такой очень значимый для организации любых игр регулятор, каковым выступают правила их организации и реализации. Они также станут предметом нашего специального рассмотрения в ходе последующего изложения.

Другим направлением раскрытия особенностей и закономерностей структурной организации игровой деятельности является реализация по отношению к ней еще более традиционного подхода, обозначаемого как *структурно-уровневый* подход. В этом плане необходимо подчеркнуть, пожалуй, два основных обстоятельства. Первое из них состоит в том, что попытки реализации по отношению именно к игровой деятельности наиболее распространенного варианта данного подхода – трехуровневой концепции А. Н. Леонтьева оказались наименее продуктивными и, соответственно, – очень слабо представленными в существующей литературе. Другими словами, данная концепция нигде более столь явно не обнаружила свои – действительно, присущие ей ограничения, как это имело место по отношению к игровой деятельности. Второе – но уже преимущественно позитивное обстоятельство состоит в том, что по отношению к раскрытию структурной организации игровой деятельности достаточно продуктивным оказалось привлечение базового понятия структурно-уровневого подхода – понятия *действия*. Действительно, с точки зрения данного подхода в качестве базовых компонентов структуры деятельности выступают *действия*. Действия это такой «фрагмент» деятельности, который, сохраняя в себе все характеристики целостной деятельности, является более частным и элементарным ее проявлением.

Концепция игрового действия представлена в теории психического развития А. Н. Леонтьева [207, 208]. В ней игровое действие рассматривается, прежде всего, как предметное дей-

стве. На ранних ступенях детства игровое действие выполняет функцию осознания человеческих отношений к предметам. Поскольку для маленького ребенка недоступно отвлеченное теоретическое познание, он осознает мир через активное действие с ним. «Мир человеческих предметов открывается для ребенка в еще чрезвычайно наивной форме. Человеческий лик вещей является ему еще непосредственно в форме человеческого действия с этими вещами, а сам человек открывается ему как повелитель вещей, действующий в этом предметном мире» [207]. Именно в этот период ребенок начинает активизировать формулу «Я сам!», отражая действия взрослого в своей деятельности.

И здесь возникает первое структурное противоречие игры. С одной стороны, ребенок стремится сам выполнять действия, которые он видит у взрослых, с другой он не может овладеть реальными способами этих действий – операциями. Он хочет сам управлять автомобилем, но не может выполнять необходимые для этого операции. И данное противоречие может разрешиться одним единственным способом – заменой реальной операции игровым действием. Таким образом, ценность игры концентрируется не в результативном плане, а в содержании самого действия. Поэтому, по мнению А. Н. Леонтьева «игровое действие свободно от той обязательной стороны его, которая определяется реальными условиями данного действия, то есть свободно от обязательных способов действий, операций» [208]. Но игровые операции все же существуют, однако в зависимости от используемого игрового предмета меняются и игровые операции, не меняя при этом содержание действия. В дошкольной игре операции и действия для ребенка реальны, поскольку с помощью них он овладевает действительностью. Но при этом, перенос действий с реальных предметов на замещающие обеспечивает включение механизма обобщения. Игровое действие всегда *обобщенное действие*. Именно эта обобщенность обеспечивает ребенку возможность развивать игру в поле *не адекватных предметных условий*.

Игровое действие, как и игра, может доставлять ребенку столько удовольствия, что он склонен многократно повторять одно и то же игровое действие. Таким образом, действие, являясь ком-

понентом игровой деятельности, само приобретает относительно самостоятельную форму. Понятие «игровое действие» в теории игры существует достаточно давно. Но большинство исследований касается сюжетно-ролевой игры. Для самых маленьких детей игровые действия отождествляются с действием с игрушкой или любым игровым предметом. Иначе говоря, игровое действие – это, прежде всего, предметное манипулятивное действие. По мере освоения последнего происходит накопление предметных игровых действий. Игровые действия в этот период, по мнению А. Н. Леонтьева, имеют зависимый характер. Первые самостоятельные игровые действия фиксируются в конце третьего года жизни в элементарной сюжетной игре. Как правило, это цепочка из 2–3 действий, которые многократно повторяются. Например, девочка причесывает куклу, или одевает и снимает ей шляпку, мальчик кладет в грузовик кубик, возит машинку туда-сюда и т. п.

Исследование игровых действий проводил Г. Фейн [440]. Он выявил феномен «замещения», суть которого в том, в ходе игры ребенок осуществляет действия с предметами, замещающие реальность. Вначале это игрушки, а затем по мере взросления действия могут приобретать замещение характеристик предметов. При этом в процессе генеза происходит сдвиг от одиночных замещающих действий к множественным, комбинаторно более сложным. Параллельно этому процессу происходит переход и к действиям с воображаемыми предметами. По данным Г. Фейна уже к четырем годам половина игровых действий носит идеаторный характер, то есть игра не зависит от реального присутствия физических объектов. Сами игрушки приобретают ценность своими обобщающими, полифункциональными свойствами [440].

По мере взросления осваивается все больше действий, а сама игра усложняется, приобретая форму ролевой игры. Именно в этот период, по мнению исследователей, формируются разнообразные и сложные игровые действия. Наиболее полное воплощение данный процесс находит в сложных видах игр – прежде всего, в сюжетно-ролевых играх (их структура будет рассмотрена ниже).

Определенную характеристику игровых действий пытаются дать, используя их как маркеры возрастного развития. Иллюстрацией может служить следующая таблица [440].

Таблица 3

Определение возраста детей по характеру игровых действий

<i>Возраст</i>	<i>Характер игровых действий</i>	<i>Выполнение роли</i>	<i>Развитие сюжета в воображаемой ситуации</i>
3–4	Отдельные игровые действия носят условный характер	Речь сопровождает действия, но они не называются	Сюжет это цепочка из двух-трех действий, часто под контролем взрослого
5–6	Переход к ролевым действиям, отображающим социальные функции людей	Роли распределяются до начала игры, дети придерживаются своей роли на протяжении всей игры	Цепочка игровых действий, объединенных одним сюжетом. Соответствующим реальной логике действий взрослых
6–7	Отражение в игровых действиях отношений между людьми. Операциональный состав действий элементарен и условен	До начала игры проговаривается замысел игры и содержание каждой роли	Сюжет строится на воображаемой ситуации, действия адекватны реальным социальным отношениям людей

Операциональная структура игры достаточно сложна, но, по мнению многих исследователей, целиком «завязана» на ее сюжетно-ролевом содержании. Поэтому в исследованиях практически не отражена структура собственно игровых действий, как универсальных, реализующих игру как психологическую систему деятельности. Однако именно этот аспект может привести к пониманию архитектоники игры в онтологическом плане, к раскрытию ее внутренних механизмов и закономерностей.

По отношению к раскрытию операциональной структуры игровой деятельности может быть использован и подход Ж. Пиаже, сложившийся в русле разработанной им общей концепции генезиса психики [278]. Согласно данному подходу, в основе инструментальной части игрового поведения лежат своеобразные

«схемы действия», которые характеризуют актуализацию психических способностей человека (высшие когнитивные функции, эмоции, потребности) через механизмы адаптации, ассимиляции и аккомодации. В схемах действия закрепляются общие характеристики игрового действия, которое ребенок совершал неоднократно в разных условиях. На основе действия указанных механизмов схемы насыщаются конкретной структурой, фиксирующей познавательный опыт ребенка. Устойчивость структуры обеспечивает устойчивость и инвариантность поведения ребенка вначале в игре, а потом и в целом. В итоге развивается равновесие взаимодействия ребенка в игровом пространстве и в жизни.

Следует отметить также, что общая «идеология» структурно-уровневого подхода получила по отношению к проблеме детской игры и несколько иную реализацию. Так, показано, что с точки зрения ее развивающего потенциала игра выступает в двух временных «измерениях» (и в этом смысле – на двух *уровнях*) настоящем и будущем. В настоящем она обеспечивает ребенку сиюминутное удовольствие и удовлетворяет важнейшие потребности гармонизации адаптации к окружающему миру. Однако игра и формирует определенные модели будущего поведения, поскольку моделирует различные жизненные ситуации, проживание которых недоступно ребенку в реальности, но необходимо как опыт для будущего.

Онтологический анализ уровневой структуры предложен в исследовании К. Гарви [447, 448]. В структуре игрового взаимодействия К. Гарви выделяет два слоя – слой игровых действий (операции, реализующие содержание роли) и слой метакоммуникации, то есть разговора детей, сопровождающего игру и поясняющего игровые действия. Взаимопонимание или согласованность в игре, по мнению К. Гарви, достигается за счет обоих уровней коммуникации, которые отмечаются уже у детей трех лет, однако с возрастом отмечается сдвиг в сторону метакоммуникации. Характеристика коммуникации как одним из обязательных компонентов игры представлена в ряде исследований. К. Л. Вольцис, С. Г. Якобсон, В. Г. Щур рассматривают взаимоотношения детей как фактор формирования игрового коллектива [67, 419]. Изу-

чению проблемы влияния общения на развитие творческого воображения посвящены работы Е. О. Смирновой, В. Р. Мечковой [332]. Л. В. Артемова прослеживает возрастную динамику содержательности общения детей в совместных играх. Т. А. Ткаченко подчеркивает, что при нарушениях коммуникативного процесса, тормозятся все формы игрового взаимодействия (по [91]).

Итак, в самой игре мы можем фиксировать два уровня отражения мира. Естественно такая структура значительно усложняет реализацию всех других компонентов и функций игры, что вызывает вопрос: насколько стабильна и устойчива игровая структура? Традиционное представление о системообразующем характере роли недостаточно убедительно, так как совсем маленькие дети не играют в ролевые игры, или ролевая игра в процессе своего развития может трансформироваться до неузнаваемости и по сюжету и по ролям. Все это дает основание предположению, что для структурного единства и устойчивости игры ролевая дифференциация недостаточна.

Исследование закономерностей структурной организации детской игры не только предполагает, но и требует включение в сферу анализа и так сказать «внутренних» – собственно психических образований и процессов, которые и лежат в ее основе. В этом плане, несомненно, что в качестве еще одного базового структурного компонента игровой деятельности выступают обеспечивающие ее *когнитивные структуры*. Представление о том, что в игре развиваются когнитивные способности человека, особенно восприятие и воображения, типично для функциональной психологии. К сожалению, многие исследователи, как указывает Е. Шварцман (по [167]), все еще относятся к игре только как «индикатору», а не «генератору» развития когнитивных способностей ребенка.

По мнению Д. Б. Эльконина, «Можно разложить игру на сумму отдельных способностей: восприятие + память + мышление + воображение; можно даже определить, с известной степенью приближения, удельный вес каждого из этих процессов на различных этапах развития той или иной формы игры» [409]. Вместе с тем Д. Б. Эльконин предупреждает, что при таком структурном анализе возможна потеря качественного своеобразия игры.

Анализируя существующие представления о структурной организации игры и игровой деятельности, нельзя, разумеется, не отметить особо те взгляды, которые сформулировал в своих работах один из ведущих специалистов по проблеме детской игры – Д. Б. Эльконин (прежде всего, конечно, по отношению к исследованию сюжетно-ролевых игр). Эти представления широко известны, в связи с чем напомним лишь их основной смысл в той части, которая непосредственно связана со структурным аспектом исследования игровой деятельности. Согласно этим представлениям, игра, в том числе и сюжетно-ролевая, как и всякая деятельность, имеет свою структуру. Ей присущи все компоненты структуры деятельности: мотив, цель, планирование, средства реализации, игровые действия, результат. Однако сюжетно-ролевая игра имеет свою специфику, проявляющуюся, прежде всего, в ее структурных компонентах. В их качестве выступают: *сюжет, содержание, роли, замысел, игровые правила и игровые действия*. Сюжет игры представляет собой отражение ребенком определенных действий, событий, взаимоотношений из жизни и деятельности окружающих. Сюжеты игр разнообразны: бытовые игры в семью, детский сад, производственные, отражающие профессиональный труд людей, игры в больницу, магазин и т. д., общественные игры в празднование дня рождения города и т. п. Одними из основных средств реализации сюжета являются игровые действия. Они иногда подразделяются на два вида: оперативные и изобразительные – «как будто».

Далее, следующим и во многом определяющим структурным компонентом сюжетно-ролевой игры являются *роли*. Роль вообще выступает, согласно, Д. Б. Эльконину, основным стержнем сюжетно-ролевой игры. Наличие роли в игре означает, что в своем сознании ребенок отождествляет себя с тем или иным человеком и действует в игре от его имени, соответствующим образом используя те или иные предметы, вступая в разнообразные отношения с другими играющими. В сюжетно-ролевой игре центральным является выполнение роли, взятой на себя ребенком. В ходе развития меняется осознание ребенком своей роли, появляется критическое отношение к проигрыванию этой роли

или исполнению ролей товарищами по игре, изменяется содержание роли – от отображения действий к изображению отношений между людьми.

Игровой *замысел* – это общее определение того, во что и как будут играть дети: в магазин, в детский сад и т. д.

Правила в процессе игры устанавливаются самими детьми, а в некоторых играх – взрослыми, они призваны определять и регулировать поведение и взаимоотношения играющих. Они придают игре организованность, устойчивость, закрепляют содержание и определяют дальнейшее развитие, усложнение отношений и взаимоотношений.

Согласно взглядам Д. Б. Эльконина, определяющую роль в организации сюжетно-ролевых игр в целом и в их структурной организации, в особенности, выполняет ее «основная единица» – *роль*. В плане раскрытия этого важнейшего для всей концепции Д. Б. Эльконина положения можно привести следующий фрагмент из его классической работы [409]: «...Анализ, при котором игра рассматривалась как выражение относительно зрелой способности воображения, привел к тому, что ей начали приписывать свойства воображения, видеть в ней отлет ребенка от действительности, рассматривать ее как особый замкнутый мир детской аутистической грезы, связанный с глубинными влечениями. Путь, который в противоположность анализу, разлагающему сложное целое на элементы, можно назвать анализом, *выделяющим единицы*, впервые был разработан К. Марксом, давшим образцы его применения при исследовании капиталистического способа производства. К. Маркс открывает первый том «Капитала» главой «Товар». Он для К. Маркса был той единицей, в развитой форме которой даны все особенности и внутренние противоречия капиталистического способа производства. Л. С. Выготский первым применил способ расчленения сложных целых на единицы в психологии при исследовании проблем речи и мышления. «Под единицей мы подразумеваем, – писал Л. С. Выготский, – такой продукт анализа, который, в отличие от элементов, обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и которые являются далее неразложимыми живыми частями этого единства...

Психологии, желающей изучить сложные единства, необходимо понять это. Она должна заменить метод разложения на элементы методом анализа, расчлняющего на единицы. Она должна найти эти неразложимые, сохраняющие свойства, присущие данному целому как единству, единицы, в которых в противоположном виде представлены эти свойства, и с помощью такого анализа пытаться разрешить... конкретные вопросы» [74]. Мы считаем, что только такой путь нужно применять при исследовании игры. Только он дает возможность изучить ее возникновение, развитие и распад. Как же найти эту, далее неразложимую и сохраняющую свойства целого единицу игры? Это можно сделать, только рассмотрев развернутую и развитую форму ролевой игры, какой она является перед нами в середине дошкольного периода развития». В результате такого рассмотрения Д. Б. Эльконин приходит к выводу, согласно которому «...именно роль и связанные с ней действия по ее реализации и составляют единицу игры» [409].

В целом структура сюжетно-ролевой игры может быть представлена следующим образом (см. рис. 1).

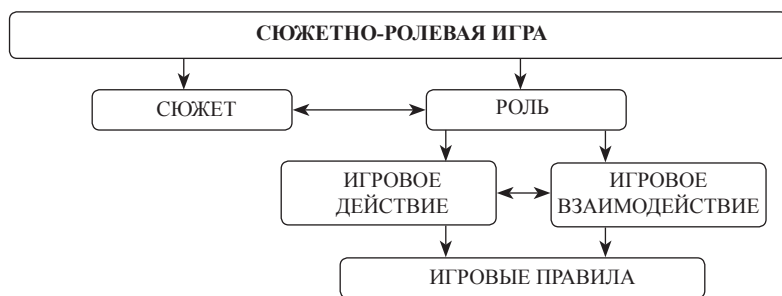


Рис. 1. Структура сюжетно-ролевой игры

Единицей, центром игры выступает роль, которую берет на себя ребенок. Конституирующим моментом игры является именно игровая роль. По мнению А. Н. Леонтьева игровая роль это любое воспроизводимое ребенком действие игры, так как, осуществляя действие «скаканья на палочке», ребенок выполняет роль всадника [208]. Особенностью игровой деятельности является

предельно обобщенное, символическое исполнение роли. Ребенок фиксирует в роли наиболее эмоционально-окрашенные моменты (мама демонстрирует строгость, врач делает укол и т. п.). Соответственно этому и игровые действия тоже упрощены. Они свободны от операционально-технической стороны. Самое главное в них – значение, смысл, изображение эмоционально-ценного поведения. В основе любого игрового действия лежит предметное действие. Но в процессе игры нередко происходит трансформация сюжета. Как следствие дети переносят значение с одного предмета на другой, безотносительно к их основному функциональному назначению. Возможно, именно поэтому дети предпочитают использовать неоформленные предметы, за которыми не закреплено конкретное действие. Именно неопределенность обеспечивает широкий простор фантазии ребенка в игре.

С точки зрения Л. С. Выготского, в процессе развития игры происходит освоение действительности через формирование смысла действия. Для этого необходимо социальное взаимодействие ребенка с взрослым или другим ребенком в ходе развития игры. Поэтому следующий компонент игры – это взаимодействие. В этом случае происходит развитие действия от операциональной схемы – к действию, имеющему *смысл* в человеческом взаимодействии. По мнению Д. Б. Эльконина, в игре происходит рождение смыслов человеческих действий. Однако для того чтобы в групповом взаимодействии был выдержан сюжет игры (с учетом воображаемой ситуации в субъективной оценке каждого ребенка) необходимы определенные правила. «Единство игровой роли и игрового правила выражает собой единство вещного и социального содержания дошкольной игры» [409]. Игра это единство игрового процесса и игровой формы. Через взаимодействие процесса и формы формируется мотивация игры. Игровая форма реализуется в системе правил, которые имеют жесткую структуру. *Правила* становятся следующим компонентом игры. При этом выполнение правил доставляет ребенку особое удовлетворение и поэтому строго контролируется каждым участником. Замечательной чертой «игры по правилам» является то, что подчинение игровым правилам вырабатывает у ребенка

определенный социальный контроль, овладение своим поведением и будущую адаптацию к системе социальных отношений.

Итак, игровые *действия* определяются как способы выполнения роли или средства реализации сюжета и главный компонент ролевой игры. Они носят обобщенный характер. Иногда игры разделяют на «операционные» – реализующие собственно игру по правилам, и «изобразительные», характеризующие саму роль [409].

Игра ограничена во времени заранее установленными критериями. Это либо продолжительность в часах или минутах, либо результат, выраженный, например, в очках.

Игра ограничена в пространстве еще до того, как она началась. Это пространственное ограничение входит в ее определение. За пределами этого пространства игры нет. Как отмечал Й. Хейзинга, «Арена цирка, игральный стол, волшебный круг, храм, сцена, экран синематографа, судное место все они по форме и функции суть игровые пространства, то есть отчужденная земля, обособленные, выгороженные, освященные территории, на которых имеют силу особенные, собственные правила. Это как бы временные миры внутри обычного, созданные для выполнения замкнутого в себе действия» [374].

Игра ведется по жестким правилам. Их нарушение наказывается вплоть до исключения участника из игры. Она «творит порядок, она есть порядок». Нарушение правил ведет к разрушению самой игры; она становится невозможной [408]. Игра – свободная деятельность: «Игра есть некое излишество: Во всякое время игра может быть отложена или не состояться вообще. Игра не диктуется физической необходимостью: Она лежит за рамками процесса непосредственного удовлетворения нужд и страстей» [374]. Игра – это иная жизнь, выступающая рукотворным оазисом внутри хаоса реальной жизни. Й. Хейзинга, далее, говорит об инобытии игры. «Переодеваясь или надевая маску, человек «играет» другое существо» [374].

Итак, подводя промежуточные итоги анализу представленных выше материалов, можно сделать следующие – пока по необходимости предварительные заключения обобщающего плана. Они, с одной стороны, носят резюмирующий характер по отношению к собственно структурному аспекту исследования игры

и игровой деятельности. Однако, с другой стороны, они создают необходимые условия и задают конкретные ориентиры для продолжения анализа и перехода к иным его планам и аспектам – прежде всего, к функциональному.

Во-первых, – в целом и в самом общем виде структурный план исследования игры и игровой деятельности как одно из основных направлений исследований в данной области разработан существенно в меньшей степени, нежели предыдущий план, связанный с изучением их *феноменологии*, то есть собственно содержания. В этом, кстати говоря, находит одно из своих проявлений важная особенность данной проблемы в целом, которая еще станет предметом нашего анализа впоследствии, – явное доминирование феноменологического способа разработки этой проблемы по отношению ко всем иным, в том числе (точнее – «прежде всего») к структурному, то есть ее подчеркнутый *феноменологизм*.

Во-вторых, в связи с этой особенностью возникает ключевой в теоретическом отношении вопрос о тех *причинах* и факторах, которые лежат в ее основе. Они, как можно видеть из проведенного анализа, носят двоякий (точнее – *двуединый*) характер. С одной стороны, это, конечно, причины относительно более простого и так сказать «поверхностного» плана. Они состоят в том – явно недостаточном внимании, которое пока уделяется вопросам структурной организации игры игровой деятельности. Точнее было бы сказать так: степень этого «внимания», хотя, конечно, и достаточно выражена, но *непропорциональна*, не соответствует объективной значимости структурного плана исследования (как, повторяем, одного из основных, а по мнению многих исследователей – и определяющего гносеологического плана в целом). Это – своего рода «недоработки», «болезни роста» самой рассматриваемой здесь проблемы. С другой стороны, это и причины более «глубинного», а следовательно, – и более существенного характера. Они связаны со специфическими особенностями и, более того, – базовыми атрибутами самого *предмета* исследования. О них мы уже частично упоминали в начале данного параграфа при формулировке «установочных» положений относительно направленности представленного здесь анализа.

Вместе с тем, там они носили характер, скорее, ориентировочных и предположительных. Теперь же их следует рассматривать уже как «подкрепленные» необходимым эмпирическим материалом и, следовательно, понимать их не в качестве *предположений*, а в качестве доказанных утверждений – итоговых *положений*.

Так (и это – в-третьих), относительно более слабая разработанность структурного плана по сравнению с содержательно-феноменологическим обусловлена, конечно, его объективно относительно большей *сложностью*. Это, собственно говоря, вообще выступает одной из главных – причем, наиболее общей и совершенно естественной причиной сложившейся ситуации относительно структурного плана исследования в целом. Сам предмет структурного исследования носит не только объективно более сложный характер, но он еще, к тому же, и представлен в несопоставимо более имплицитном – «скрытым» от познания виде. Он вообще в этом смысле прямо противоположен тому, как представлен и «дан познанию» феноменологический аспект этой проблемы.

В-четвертых, очень специфической особенностью самого предмета именно психологии игры и игровой деятельности является то, что он еще *не представлен*, не дан – то есть пока еще не существует в его развитом и «оформленном» – завершенном и совершенном виде. Он еще только формируется – складывается, а в существенной степени – и *закладывается*. Несколько заостряя ситуацию, можно сказать и так: структурный план разработан относительно слабо потому, что сам его предмет представлен еще в неразвитом виде – в виде, не характеризующимся наличием завершенной и выраженной структуры и структурности. В этом плане очень показательным, что наиболее полно и теоретически обоснованно структурный план исследования реализован по отношению именно к *наиболее сложным*, а потому – и более развитым в структурном отношении видам игры – прежде всего, по отношению к сюжетно-ролевым играм.

В-пятых, еще одной важной причиной недостаточной разработанности представлений о структурной организации игры и игровой деятельности является и то, что предмет исследования в данной области характеризуется не только высочайшей,

но и, фактически, – беспрецедентной *гетерогенностью*. Степень ее такова, что вообще возникает вопрос о том, является ли игра, игровая деятельность неким инвариантно и унитарным основным типом деятельности? Или же это – собирательный термин, служащий для обозначения целого «семейства» принципиально разнородных типов поведенческой и деятельностной активности? Однако объективным следствием этого как раз и выступает столь же беспрецедентная множественность тех конкретных структур, которые лежат в основе организации и обеспечения самих этих типов и форм активности ребенка. Опять-таки, несколько заостряя ситуацию, можно сказать так: не исключено, что у игры как таковой – «в целом и в общем виде» вообще нет единой и инвариантной *структуры*, а есть множество *структур*, соотносимых с ее качественно разнородными формами и классами, видами и уровнями. Естественно, что данное обстоятельство также не может не сказываться негативным образом на степени разработанности теоретических представлений о структурной организации игры и игровой деятельности.

В-шестых, игровая деятельность имеет и еще одну принципиальную особенность (точнее – даже атрибут), которая одновременно является ее «отличительным признаком» по отношению к двум другим основным типам деятельности – учебной и трудовой. Она, в резком отличии от них, не только не имеет, но и *не должна* в принципе иметь «жесткой» и при этом – навязываемой извне, то есть нормативной структуры. Напротив, она носит (и *должна* носить) принципиально свободный, «нормативно-ненавязанный» характер. Дело в том, что лишь в этом случае она в принципе может вообще реализовывать свои основные – генетические, развивающие функции. Понятно, что данное обстоятельство также является объективным фактором так сказать «аструктурности» игры – по крайней мере, «видимой» – феноменологически представленной.

Вместе с тем, истинная сложность ситуации в том и состоит, что все указанные выше обстоятельства, даже несмотря на их существенность и, более того, – на их объективно основополагающий характер, вовсе не означают того, что у игры и игровой деятельности структурная организация, структура *отсутствуют* вообще.

Утверждать это – означало бы признавать отсутствие у предмета исследования объективных закономерностей его организации, что, конечно, гносеологически недопустимо. В этом случае сама игра и игровая деятельность просто бы «выключались» из сферы научного познания как такового. Дело, вероятно, в другом – в том, что эта структура все же существует, но представлена на совершенно ином – значительно более глубоком и имплицитном уровне, нежели тот, на котором ее принято «искать».

Действительно, можно предположить, что эта структура сопряжена не с тем уровнем, на котором игра дана в аспекте ее содержания (феноменологическом) и даже не на том уровне, где локализована совокупность так называемых ее основных «психологических составляющих» (в частности, действий, правил, информации, ролей и пр.), а на ином уровне. Он – и это также пока носит характер предположения, связан со структурной организацией собственно *регулятивных механизмов* и иных – также регулятивных средств, лежащих в основе организации поведения в целом и игрового поведения, в частности. По-видимому, именно *общая структура* регулятивных механизмов и средств как раз и выступает той «скрытой» – *латентной структурой*, которая и лежит в основе организации поведения в целом и игры, в частности. Она, к тому же, носит не только имплицитный, но и принципиально динамичный, точнее – *генетически-динамичный* характер, поскольку именно она подвержена генетическому развитию в первую очередь, а точнее – во многом просто тождественна ему, *составляет* его содержание. К этому – важному, на наш взгляд, заключению, носящему пока по необходимости предварительный и гипотетический характер, но логически вытекающему из результатов структурного анализа, мы, разумеется, еще возвратимся далее, сделав его предметом специальной верификации.

Наконец, в-седьмых, даже несмотря на то, что последняя из отмеченных выше причин носит очень имплицитный и крайне существенный характер для сложившейся ситуации относительно структурного плана исследования, только ей она все же не исчерпывается. Дело в том, что существует еще одна – уже *наиболее* имплицитная детерминанта этой ситуации, а в целом –

причина того, как именно и почему структурный план исследования игры и игровой деятельности представлен в том виде, в каком это, действительно, имеет место. Однако, экспликация этой причины возможна лишь в том случае, если перейти от собственно структурного плана исследования к иному – причем, именно «логически следующему» за ним плану – *функциональному*. В этой связи, кстати говоря, необходимо напомнить об уже отмеченном выше обстоятельстве принципиального плана – о теснейшей взаимосвязи и взаимопреемственности этих двух планов; об онтологической связи и производности функциональной организации по отношению к структурной (а также и об «обратной» их детерминации). К нему, следовательно, теперь и необходимо перейти.

С самых первых шагов его реализации с высокой степенью очевидности проявляется то, что в его общем содержании очень явно доминирует один – вполне конкретный аспект. Причем, степень его преобладания над всеми остальными весьма значительна. Это, разумеется, тот аспект общего функционального изучения игры и игровой деятельности, который связан с выявлением и объяснением их основных *функций*. Вообще, следует подчеркнуть, что исследование именно функций детской игры – это одно из наиболее традиционных и широко представленных направлений всей психологии детской игры – можно сказать ее «излюбленная тема». Это и вполне понятно, поскольку в понятии «функций игры» счастливым образом сочетается целый ряд обстоятельств. Это – и их феноменологическая данность а, следовательно, относительная простота их изучения. Это – и их явная специфичность содержанию игры в целом, а, следовательно, их очень репрезентативный характер по отношению к специфике и содержанию игры как таковой. Это, наконец – и непосредственный «выход на практику», поскольку через управление функциями игры открывается прямой путь к ее совершенствованию и развитию (а через это – и к формированию психики и личности в целом).

В настоящее время существует целый ряд подходов к проблеме дифференциации основных функций детской игры; они выделяются и, соответственно, изучаются на основе различных

критериев. Существующие классификации, следовательно, также базируются на разных основаниях. Иными словами, по отношению к функциональному плану имеет место та же принципиальная ситуация, которая была констатирована в предыдущем разделе по отношению к структурному плану. Это – принципиальная и достаточно выраженная множественность способов и форм функциональной декомпозиции игровой деятельности. Кроме того, практически всегда они выделяются на основе какого-либо одного критерия, хотя в ряде случаев даже он не формулируется в явном виде. Вопрос о разработке поликритериальных оснований и, следовательно, – о многомерных классификациях функций не только не решен, но и, фактически, даже не поставлен.

Обращаясь к некоторым из основных – существующих в настоящее время способов экспликации главных функций игры и игровой деятельности, можно отметить, в частности, следующие из них. Так, согласно одной из них выделяется семь основных функций игры (по [91]).

1. *Обучающая* функция позволяет решить конкретные задачи воспитания и обучения, которые направлены на усвоение определенного программного материала и правил, которым должны следовать играющие. Важны обучающие игры также для нравственного – эстетического воспитания детей.

2. *Развлекательная* функция способствует повышению эмоционально-положительного тонуса, развитию двигательной активности, питает ум ребенка неожиданными и яркими впечатлениями, создает благоприятную почву для установления эмоционального контакта между взрослым и ребенком.

3. *Коммуникативная* функция состоит в развитии потребности обмениваться со сверстниками знаниями, умениями в процессе игр, общаться с ними и устанавливая на этой основе дружеские взаимоотношения, проявлять речевую активность.

4. *Воспитательная* функция помогает выявить индивидуальные особенности детей, позволяет устранить нежелательные проявления в характере своих воспитанников.

5. *Развивающая* функция заключается в развитии ребенка, коррекции того, что в нем заложено и проявлено.

6. *Релаксационная* функция заключается в восстановлении физических и духовных сил ребенка.

7. *Психологическая* функция состоит в развитии творческих способностей детей.

Достаточно близкой к этой классификации, но все же отличной от нее, является схема, предполагающая выделение следующих основных функций игры.

1. *Развлекательная* (основная функция игры – развлечь, доставить удовольствие, во-одушевить, пробудить интерес).

2. *Коммуникативная*: освоение навыков и способов общения.

3. *Терапевтическая*: преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности.

4. *Диагностическая*: выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры.

5. *Коррекционная*: внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей.

6. *Межнациональной коммуникации*: усвоение единых для всех людей социокультурных ценностей.

7. *Социализации*: включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития.

Далее, имеет место и дифференциация функций всего на два их вида.

Во-первых, – *компенсаторная* функция. В связи с этим, подчеркивается, что исторически, логически первой функцией игры является компенсация не использованной в борьбе за выживание энергии. «Игра, – отмечал Й. Хейзинга, – старше культуры. Животные играют точно так же, как люди. Все основные черты игры уже присутствуют в игре животных» [374]. В теории З. Фрейда одним из ключевых является понятие смещенной энергии. Согласно его концепции, высвобождение энергии и ослабление напряжения может происходить в разных формах. В тех случаях, когда по каким-то причинам объект для удовлетворения инстинкта не достижим, инстинкт может сместиться и сфокусировать свою энергию на каком-нибудь ином объекте [370].

Согласно З. Фрейду, вся современная цивилизация является результатом смещения сексуальной и агрессивной энергии.

Сублимация – это, согласно Фрейду, защитный механизм, дающий возможность человеку в целях адаптации изменить свои импульсы таким образом, чтобы их можно было выражать посредством социально приемлемых мыслей и действий. Сублимация является здоровой, конструктивной стратегией обуздания нежелательных инстинктов. Игра и является одной из форм смещения активности – сублимации. Игра выступает как форма сублимации потенциально опасных для общества личностных ресурсов. Значительная часть личностного потенциала, если позволить ей реализоваться, может иметь разрушительные последствия (например, агрессивность). Игра, ограничивая потенциально опасные виды деятельности жесткими правилами, позволяет не только дать выход энергии, но и нейтрализовать ее опасные последствия (спортивные единоборства). В то же время энергия, не получающая выхода, разрушает личность. Игра, таким образом, выступает компромиссом между природой человека и обществом.

Во-вторых, это *развивающая* функция игры. В данной связи подчеркивается, что многие виды игры представляют собой модели поведения, направленные на целевое развитие тех или иных качеств индивида. Разные игры развивают разные качества: одни силу, другие выносливость, третьи ум. Это достигается посредством создания моделей деятельности, в которых искусственным путем делается упор на развитие специальных качеств. Многие игры носят комплексный характер, развивая целый ряд взаимосвязанных качеств, при этом в каждой игре своя иерархия целей. Так, интеллект нужен в любой игре, но в одних играх это второстепенный фактор, в других – главное условие успеха

В игре действия опасные, чрезмерно трудоемкие или ненужные с точки зрения удовлетворения базовых потребностей, замещаются действиями, проводимыми по правилам, что делает их безопаснее. Поэтому определенные качества можно развивать, моделируя опасные действия в относительно безопасной форме. Игра обеспечивает с помощью моделирования реальности замещение тех видов реальной деятельности, которые являются опасными для игрока или окружающих либо недоступными в силу отсутствия финансовых и материальных ресурсов, времени.

Согласно еще одному подходу, дифференцируются следующие основные функции игры:

– *Социокультурная* функция может означать синтез усвоения ребенком богатства культуры, потенций воспитания и формирования его как личности, позволяющей ему выступать в качестве полноправного члена детского или взрослого коллектива. Процесс социализации школьника в игре не сводится лишь к непосредственному взаимодействию детей между собой, а включает все богатство общественных отношений, вплоть до самых глубоких и опосредованных.

– *Развлекательная* функция является одной из основных. Развлечь означает, во-первых, доставить удовольствие, удовлетворить стремление к каким-либо потребностям, опосредованно приобретенным индивидуальным опытом; во-вторых, организовать проведение веселого, приятного времени; в-третьих, воодушевить, пробудить интерес к чему-либо, завладеть чьими-то чувствами, мыслями, вывести человека на занятия, которые способны захватить его целиком. Влечение в играх – явление проходящее, поскольку представленные в нем потребности могут угасать, могут осознаваться, превращаясь в конкретные желания, намерения, установки к действию.

– *Функция самореализации*. Для школьника игра важна как сфера реализации себя как человека, как личности. Именно в этом плане учащемуся важен сам процесс игры, а не ее результат, или конкурентность, или возможность победы, или достижение какой-либо цели. Процесс игры – пространство самореализации.

– *Обучающая* функция предполагает развитие общеучебных умений и навыков, таких, как память, внимание, восприятие и другие.

– *Коммуникативная* функция игры подразумевает вовлечение ребенка в очень широкий спектр социальных отношений, так как любое игровое сообщество представляет собой пусть и временный, но коллектив, в котором складывается особая система социальных отношений, распределяются роли, формируются навыки общения и выработка тактики коллективного и индивидуального поведения.

– *Диагностическая* функция. Игра убедительно раскрывает в детях истинно детское, личностное, свидетельствует о том, что они могут быть неблагоприятными, шумливыми, озорными, конфликтными, дерзкими и т. п. В противоположность этому учебная деятельность очень регламентирована; она предполагает, что учащиеся овладеют определенным кодом поведения, становятся послушными, дисциплинированными. Учащиеся либо принимают «правила» этого процесса и приспособляются к нему, сдерживая чисто детские импульсивные реакции, эмоциональные отражения. Игровая деятельность представляет произвольное, обобщенное воспроизведение действительности, является внеутилитарной по своему характеру, она для учащегося привлекательна в силу удовлетворения желаемых, а не навязанных извне действий.

– *Игротерапевтическая* функция. Особую роль выполняет игра как средство терапии по отношению к больным учащимся и школьникам, имеющим неклинические отклонения в здоровье. Школьники и сами прибегают к игре как психотерапевтическому средству снятия страхов, боязни, эмоционального напряжения. К примеру, те же считалки, дразнилки, страшилки, говорилки и т. д. являются трансляторами, с одной стороны, культурной традиции, с другой стороны, мощным средством игротерапии.

– *Коррекционная* функция. Поскольку основным назначением игры является подготовка ребенка к полноценной социальной деятельности, эта задача решается через моделирование социальной жизни, включение школьника в эту деятельность, преодоление возникающих затруднений, связанных именно с отсутствием необходимых социальных способностей, навыков или с неправильно сформированными психическими свойствами и качествами.

– *Релаксационная* функция игры заключается в снятии эмоционального (физического) напряжения, вызванного нагрузкой на нервную систему ребенка при интенсивном учении, труде. Поэтому все чаще рекомендуется включать игровые обучающие элементы в структуру урока, занятия.

– *Психотехническая* функция. Происходит формирование навыков подготовки своего психофизического состояния для бо-

лее эффективной деятельности, перестройка психики для интенсивного усвоения.

– Функция *самовыражения* заключается в стремлении ребёнка реализовать в игре творческие способности, полнее открыть свой потенциал.

– *Компенсаторная* функция. В игре создаются условия для удовлетворения личностных устремлений, которые не выполнимы (или выполнимы с трудом) в реальной жизни.

С этой классификацией очень сходна, хотя и не совпадает с ней полностью еще одна классификационная схема (см. табл. 4) [336, 492].

Таблица 4

Классификация основных функций детской игры

Эмоциогенная функция	Игра меняет эмоциональное состояние, как правило, в сторону его улучшения, повышения настроения, воодушевляет, пробуждает интерес к чему-либо. Палитра чувств, пробуждаемая игрой, чрезвычайно многообразна. Это и удовольствие, и чувство гордости от одержанной победы, чувство страха, ощущение неизведанности и таинственности. Но игра не просто развлечение, а особый метод вовлечения учащихся в творческую деятельность, метод побуждения их к активности
Диагностическая функция	Игра обладает предсказательностью, она раскрывает в детях истинно детское, личностное. Она диагностичнее, чем любая другая деятельность человека, поскольку в игре участник ведёт себя на максимальной проявленности (физических сил, интеллекта, творчества). Внимательный наблюдатель может многое узнать об игроках по их поведению во время игры. Существуют даже специально разработанные педагогами и психологами игры, которые позволяют сделать некоторые выводы относительно личностных особенностей игроков и особенностей группы в целом.
Релаксационная (восстанавливающая) функция	Игра снимает физическое и интеллектуальное напряжение, вызванное нагрузкой на нервную систему активным обучением, физическим трудом, сильными переживаниями. Игры используют для восстановления равновесия сил, для улучшения здоровья. Человек играет, и в процессе игры напряжение отступает, силы восстанавливаются.

Компенсаторная функция	В игре человек может получить то, чего ему не хватает в жизни, реализует то, чего в ней нет, взрослый «пробует», «переживает» в игре уже неиспользованные возможности; ребёнок «примеривает» ещё недоступные, не выбранные возможности. «Инобытие» позволяет человеку компенсировать то, чего нет в его жизни. Но некоторые вещи становятся доступными со временем, другие остаются недоступными навсегда (например, девочка в игре пробует мужскую роль, а мальчик – женскую, или девочка играет в принцессу, хотя никогда ею не станет, так же, как не дано ей стать мужчиной).
Коммуникативная функция	Игра всегда вводит ребёнка в реальный контекст сложнейших человеческих отношений, поскольку игра – деятельность коммуникативная, хотя по чисто игровым правилам и вполне конкретная. Игра компенсирует неразработанность созидательных форм взаимодействия преподавателя и учащихся, выводит их на подлинное сотрудничество. Важно и то, что игра является более широким фактором общения, чем речь.
Функция самореализации	Процесс игры – это всегда пространство для самореализации её участников, уникальная возможность для человеческой практики ребёнка, действительности как области применения и проверки накопленного опыта.
Социокультурная функция	Игра – сильнейшее средство социализации ребёнка, включающее в себя как социально-контролируемые процессы целенаправленного воздействия на становление личности, так и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на формирование ребёнка.
Терапевтическая функция	Опираясь на вывод Э. Бёрна, интенсивнее всего играют люди, утратившие душевное равновесие; игротерапевты используют игры для снятия неурядиц жизни, для коррекции нравственных взаимоотношений, для ободрения и одобрения ребёнка, для преодоления различных трудностей, возникающих у ребёнка в поведении, в общении с окружающими, в учении.

Далее, по отношению к собственно *педагогическому* аспекту общего содержания игр могут быть дифференцированы следующие основные функции:

1) функция формирования устойчивого интереса к учению и снятия напряжения, связанного с процессом адаптации ребенка к школьному режиму;

- 2) функция формирования психических новообразований;
- 3) функция формирования собственно учебной деятельности;
- 4) функции формирования общеучебных умений, навыков учебной и самостоятельной работы;
- 5) функция формирования навыков самоконтроля и самооценки;
- 6) функция формирования адекватных взаимоотношений и освоения социальных ролей.

Наряду с этим, следует иметь в виду, что предпринимаются попытки дифференциации основных функций не только по отношению к игре *в целом*, но также и к ее конкретным разновидностям. Наиболее типичными в этом плане являются *дидактические игры*. Их основные функции эксплицируются через следующие формы их организации.

1. Дидактическая игра как игровой метод обучения [170, 171].

Дидактическая игра как игровой метод обучения рассматривается в двух видах: игры-занятия и дидактические, или автодидактические игры. В первом случае ведущая роль принадлежит воспитателю, который для повышения у детей интереса к занятию использует разнообразные игровые приёмы, создаёт игровую ситуацию, вносит элементы соревнования. Использование разнообразных компонентов игровой деятельности сочетается с вопросами, указаниями, объяснениями, показом. С помощью игр-занятий воспитатель не только передаёт определённые знания, формирует представления, но и учит детей играть.

2. Дидактическая игра как форма обучения.

Содержит два начала: учебное (познавательное) и игровое (занимательное). Воспитатель одновременно является и учителем, и участником игры. Он учит и играет, а дети, играя, учатся. Дидактическая игра, к сожалению, реже используется при обучении детей старшего дошкольного возраста. Если на занятиях расширяются и углубляются знания об окружающем мире, то в дидактической игре (в играх-занятиях, собственно дидактических играх) детям предлагаются задания в виде загадок, предложений, вопросов. Обучение и игровая деятельность как форма обучения в детском саду направлена на развитие у детей произвольного

внимания, наблюдательности, запоминания, сравнения, первичных форм аналитико-синтетической деятельности, деятельности воображения, развитие любознательности и познавательных интересов.

3. Дидактическая игра как самостоятельная игровая деятельность.

Дидактическая игра как самостоятельная игровая деятельность основана на осознанности процесса. Самостоятельная игровая деятельность осуществляется лишь в том случае, если дети проявляют интерес к игре, её правилам и действиям, если эти правила ими усвоены. В играх, помимо формирования самостоятельности, активности детей, устанавливается атмосфера доверия между детьми и воспитателем, между самими детьми, взаимопонимание, атмосфера, основанная на уважении личности ребёнка, на внимании к его внутреннему миру, к переживаниям, которые он испытывает в процессе игры. Это и составляет сущность педагогики сотрудничества.

4. Дидактическая игра как средство всестороннего воспитания личности ребёнка (когнитивного, нравственного, трудового, эстетического, физического).

Наряду с этим, существует еще одна классификация функций дидактических игр, предполагающая дифференциацию следующих из них:

1. *Функция самореализации ребенка.* Игра является для ребенка полем, в котором он может реализовать себя как личность. В этом плане важен сам процесс, а не результат игры, так как именно он является пространством для самореализации ребенка. Игра позволяет познакомить детей с широким спектром различных областей человеческой практики и сформировать проект снятия конкретных жизненных затруднений. Она не только реализуется в рамках конкретной игровой площадки, но и включается в контекст опыта человечества, что позволяет детям познавать и осваивать культурную и социальную среду.

2. *Коммуникативная функция.* Игра – коммуникативная деятельность, осуществляемая по правилам. Она вводит ребенка в человеческие отношения. В ней формируются отношения, скла-

дывающиеся между играющими. Опыт, который ребенок получает в игре, обобщается и затем реализуется в реальном взаимодействии.

3. *Диагностическая функция.* Игра обладает предсказательностью, она более диагностична, чем любая другая деятельность, так как сама по себе есть поле детского самовыражения. Эта функция особенно важна, поскольку в работе с детьми трудно применимы методы опроса, тесты. Более адекватным для них является создание игровых экспериментальных ситуаций. В игре ребенок выражается и выражает себя, поэтому, наблюдая за ней, можно увидеть характерные для него черты личности, особенности поведения.

4. *Терапевтическая функция.* Игра выступает как средство аутопсихотерапии ребенка. В игре ребенок может вернуться к травмирующим переживаниям своей жизни или к обстоятельствам, в которых он не достиг успеха, и в безопасной для себя обстановке заново проиграть то, что причинило ему боль, расстроило или напугало.

Дети сами используют игры как средство снятия страхов и эмоционального напряжения. Например, различные считалки, дразнилки, страшилки, с одной стороны, выступают носителями культурных традиций общества, с другой – являются мощным средством проявления эмоционального и физического напряжения. Оценивая терапевтическое значение детской игры, Д. Б. Эльконин писал: «Эффект игровой терапии определяется практикой новых социальных отношений, которую получает ребенок в ролевой игре... Отношения, в которые игра ставит ребенка как с взрослым, так и со сверстником, отношения свободы и сотрудничества вместо отношений принуждения и агрессии, приводят в конце концов к терапевтическому эффекту» [408].

5. *Функция коррекции,* которая близка к терапевтической функции. Одни авторы объединяют их, подчеркивая коррекционно-терапевтические возможности игровых методов, другие разделяют, рассматривая терапевтическую функцию игры как возможность достижения глубинных изменений в личности ребенка, а коррекционную – как трансформацию типов поведения и на-

выков взаимодействия. Наряду с обучением детей коммуникативным навыкам в игре можно формировать позитивное отношение ребенка к себе.

6. *Развлекательная функция.* Развлекательные возможности игры привлекают ребенка к участию в ней. Игра – тонко организованное культурное пространство ребенка, в котором он идет от развлечения к развитию. Игра как развлечение может способствовать крепкому здоровью, помогает устанавливать позитивные отношения между людьми, дает общую удовлетворенность жизнью, снимает психические перегрузки.

7. *Функция реализации задач возраста.*

По отношению к еще одному функции очень важному типу игр функция к ролевым играм представлена существенная иная дифференциация ее основных функций; она состоит в следующем.

1. *Деятельная функция.* Игра – это в любом случае реальная деятельность. В одной сюжетно-ролевой игре можно обнаружить несколько видов деятельности.

2. *Социокультурная функция.* Сюжетно-ролевая игра является эталоном культурных ценностей, в ней заложены правила поведения и взаимодействия людей, общечеловеческие и социальные нормы. Полноценная игра не может быть организована без соблюдения всех этих правил.

3. *Коммуникативная функция.* Во время игры с детьми и игрушками в детском саду ребенок учится устанавливать новые отношения и связи в связи с достижением своей цели. Никакую игру нельзя представить себе без общения. Это отличное средство для терапии замкнутых детишек.

4. *Функция самореализации.* У любой игры есть своя цель, ее можно достигнуть, только лишь применив все свои знания и навыки.

5. *Защитная (коррекционная) функция.* В ходе игры дошкольники могут научиться видеть и решать свои проблемы.

Наряду с этим, следует иметь в виду, что существуют классификации основных функций не только игры в целом или же из конкретных типов, но и тех или иных относительно частных, хотя, конечно, также очень важных ее «составляющих» – компо-

нентов. Прежде всего, это относится, конечно, к такому важнейшему компоненту многих игр, каковым выступают *игрушки*. Так, по отношению к ним выделяются следующие функции.

1. Развивающая функция.
2. Функция освоения новых действий с предметами.
3. Функция социализации.
4. Функция самовыражения.
5. Функция преодоления труднопереносимых для ребенка переживаний.
6. Функция понимания, освоения и принятия новых правил поведения.
7. Магическая функция игрушки: одна и та же игрушка может выступать в совершенно различных качествах.
8. Функция «отреагирования» своих негативных переживаний.
9. Функция формирования адекватных полоролевых стереотипов.

Поскольку очень важную, а нередко – и определяющую роль в организации детских игр выполняет взрослый, то можно и нужно говорить и о тех основных функциях, которые он осуществляет при этом. В данном отношении дифференцируются следующие основные функции, которые по своей сути очень близки к так называемым профессионально-педагогическими умениям:

- ◆ наблюдать игру, анализировать ее, оценивать уровень развития игровой деятельности;
- ◆ проектировать развитие игры, планировать приемы, направленные на ее развитие;
- ◆ обогащать впечатления детей с целью развития игр; оказывать помощь в выборе наиболее ярких впечатлений, которые могут послужить сюжетом хорошей игры;
- ◆ организовать начало игры, побуждать детей к игре;
- ◆ проектировать развитие конкретной игры; предвидеть ее развитие;
- ◆ широко использовать косвенные методы руководства игрой, активизирующие психические процессы ребенка, его опыт (проблемные игровые ситуации, вопросы, советы, напоминания) и др.;

- ◆ изменять характер и содержание общения с детьми в соответствии с уровнем развития игровой деятельности конкретной возрастной группы с целью создания благоприятных условий для формирования готовности к переходу игры на более высокую ступень;
- ◆ включаться в игру на главных или второстепенных ролях; устанавливать игровые отношения с детьми;
- ◆ прямыми способами (показ, объяснение) обучать игре;
- ◆ предлагать с целью развития игры новые роли, игровые ситуации, новые игровые действия;
- ◆ регулировать взаимоотношения, разрешать конфликты, возникающие в процессе игры, использовать игру с целью создания педагогически целесообразного микро климата в группе, включать в игровую деятельность застенчивых, неуверенных, «малоактивных» детей;
- ◆ обсуждать и оценивать с детьми игру.

С проблемой дифференциации основных функций игры непосредственно связан и вопрос о тех функциях, которые выполняют в ней самой такой ее важнейший и очень специфический компонент, как *игрушки*. Вообще говоря, при дифференциации некоторых основных функций игрушек необходимо отдавать полный отчет в том, что данный вопрос является органической составной частью другого – еще более значимого и широко изучающегося направления психологии детской игры (и, соответственно, – его центрального понятия), связанного с «*феноменом игрушки*» в целом. Он – именно в силу его значимости и определяющей роли для раскрытия целого ряда особенностей и закономерностей игровой деятельности – еще станет предметом нашего специального анализа в ходе дальнейшего рассмотрения. Пока же отметим ряд моментов, связанных с его общей оценкой в современной психологии детской игры.

Так, в самом общем плане игрушка рассматривается как наиболее распространённое и традиционное средство воспитания и развития детей, созданное взрослыми. Это практически единственное культурное средство, которое уже в раннем возрасте обеспечивает переход от совместной с взрослым к индивидуаль-

ной самостоятельной деятельности ребенка, то есть задаёт зону ближайшего развития. Изучение игрушки как особого феномена культуры, её роли в жизни человека является относительно новой и малоизученной темой в современной психологической науке. Исследования игрушек достаточно разнообразны – как по тематике, так и по уровню теоретического анализа проблемы. Здесь и попытки философского осмысления роли игрушки, и кросскультурные исследования игрушек, и предпочтение конкретных игрушек разными группами детей, и анализ современных игрушек.

Так, А. Нельсон рассматривает игрушки как своеобразный текст, адресованный взрослыми ребёнку [256]. С точки зрения социо-культурного подхода, люди живут и действуют в том мире, в который они верят. Знание, открытое предыдущими поколениями, доступно для нас в артефактах, и одним из самых важных аспектов бытия человека является умение пользоваться этими артефактами. Игрушки являются особыми, вторичными артефактами, репрезентирующими реальные объекты и орудия. «Игрушки это особый ресурс для детей, с помощью которого они могут исследовать и понять мир, в котором они живут. Дети могут «читать» их как «тексты» или использовать их для манипуляций, но сами игрушки наполнены явными или неявными посылами создателей игрушек, и в этом смысле они могут формировать систему общественных ценностей и идеологию» [256]. В этом контексте игра с игрушками является особой деятельностью ребенка по чтению и раскрытию этих «текстов» и построению своей собственной системы текстов или историй. Игрушки выступают здесь как особого рода носители различных смыслов, идей и тем для игры детей.

Многие исследователи отстаивают ценность игры и игрушки не только для детей, но и для взрослых. В статье Т. Е. Rasmussen игрушка рассматривается как своеобразные «ворота» в виртуальную реальность [469]. С его точки зрения игрушка – это средство создания виртуального мира. В то же время, для ребёнка этот мир является реальным, для дошкольника весь мир – потенциальное пространство игры или потенциальная игрушка. Амбивалентная форма игрушки позволяет действовать с ней как с другим пред-

метом, благодаря чему происходит «превращение» или замещение предметов и создание беспредельного поля возможностей. В данном рассуждении, безусловно, прослеживается аналогия с позицией Л. С. Выготского об игре как о создании мнимого пространства. Отмечается, что игрушки являются своеобразным культурным текстом, репрезентациями социальных и культурных практик и особым языком между взрослыми и детьми.

Далее, автор обращает внимание на тот факт, что игрушка не существует в отрыве от играющего субъекта. Предмет становится игрушкой только в контексте игры, когда он впитывает дух трансформаций и превращений, когда он символизирует собой нечто иное. В этом отличие игрушки от любого другого орудия. Если работа с орудием – это «реализация возможного», то игра с игрушкой – это «виртуализация реальности». Игрушка в определенном смысле сама является субъектом игры: человек играет не игрушкой, а с ней как с партнером. Сама игрушка играет с играющим. Идеальной и самой древней игрушкой является мяч, перемещения которого непредсказуемы и ведут за собой игрока. Никогда не знаешь заранее и окончательно точно, куда отскочит мяч, с какой силой и скоростью, как поведет себя партнер в игре с мячом и т. д. В этом – бесконечное удовольствие и интерес не только к детским играм с мячом, но и таким играм, как, например, футбол, гольф, теннис, рулетка и др. [469]. Диалектическая сущность игрушки заключается как раз в том, что она одновременно является и объектом и субъектом игры, так же как и сам ребенок. Играющий одновременно хочет действовать с игрушкой и подчиняться ее воздействию.

Обобщая результаты анализа представленных выше материалов, можно сделать следующее заключение обобщающего плана и, в то же время, – принципиального характера. На наш взгляд, тот – очень явный и очевидный факт, согласно которому в общем содержании функционального плана исследования игры и игровой деятельности отчетливо доминирует аспект, связанный именно с изучением их *функций*, отнюдь не является случайным; напротив, он и вполне закономерен, и даже – естественен. Дело в том, что именно в функциях – так сказать сквозь «призму» их

сути, состава и наиболее принципиального смысла эксплицируется *важнейшее* предназначение – так сказать *макрофункция* и даже «миссия» всего «феномена детской игры», игровой деятельности как таковой, а в еще более общем виде – и онтологические основания для их существования вообще, для необходимости в них. Это, разумеется, их генеративно-порождающая роль по отношению к становлению и развитию психики, а также личности в целом – их собственно *генетическая* «миссия». Основные функции – это и есть конкретные по содержанию, хотя и общие по смыслу направления, своего рода «вектора», по которым игра, а затем – и игровая деятельность оказывает генетическое воздействие на формирование и развитие, даже – на складывание, на возникновение практически всех психических образований и структур, на генезис личности в целом. «Через» эти функции и посредством именно их совокупности психика и личность, собственно говоря, и формируются, развиваются, а в известной степени – и возникают именно как качественно специфические и уникальные в плане их организации сущности.

Вместе с тем, сколь бы значим ни был данный вывод, вытекающий из реализации функционального аспекта анализа игры и игровой деятельности, истинная ситуация является еще более сложной, но и более интересной в содержательном плане. Дело в том, что все функции, традиционно выделяемые в психологии детской игры, являются, по преимуществу, некоторыми феноменологически представленными проявлениями, операционными экспликациями *самого функционирования* личности (хотя, конечно, на самых ранних этапах онтогенеза – и просто организма, индивида, но пока еще *не личности* в ее истинном смысле). Это функционирование – его содержание, степень сложности организации, совокупность реализующих его средств и механизмов и пр., в свою очередь, определяется тем или иным генетическим уровнем развития организма. Возможности и «границы» этого функционирования, то есть то, что обычно обозначается понятием «функциональных возможностей», сами являются принципиально *генетически относительными*. Они развиваются и в целом, естественно, повышаются и расширяются. При этом

наиболее принципиальным моментом как раз и является то, что такое «повышение и расширение» как раз и сопряжено с теми этапами онтогенеза, на которых ведущим типом активности и является игра и игровая деятельность. Подчеркнем также, что оно имеет совершенно объективный характер, поскольку детерминируется факторами *морфологического* и *физиологического* плана. Однако, понятно, что такое – развивающееся и эксплицирующееся в тех или иных проявлениях функционирование требует своего так сказать «операционного оформления» – совокупности тех или иных поведенческих средств, в которых оно проявляется, выражается и, более того, в которых оно и *существует*.

В этом отношении вполне уместно, на наш взгляд, вспомнить об известном положении (которое, правда, было сформулировано по отношению к иному предмету исследования и в иной области исследований – в теории управления). Это – тезис, сформулированный Ч. Барнардом: «функция определяет структуру» [431]. Тем самым он подчеркивал приоритет содержания и смысла основных управленческих функций по отношению к той – вытекающей из их содержания структурной организации, которая необходима в плане их осуществления. Не структура проявляется и «выражается» в функциях (что обычно принимается как «аксиома» и что само по себе – хотя, конечно, и в определенных пределах, но является верным утверждением), а наоборот – структурная организация вытекает из содержания и смысла тех функций, которые и необходимо реализовать. Именно это, однако, и является очень специфичным для относительно ранних этапов онтогенеза – тех, на которых доминирующим типом активности и является игра. Расширяющиеся и повышающиеся *функциональные* возможности организма «требуют выхода» и поведенческой – операциональной «оформленности». Функционирование, конкретизирующееся в частных функциях, не только предполагает, но и, фактически, требует своего *структурного* оформления, структурирования как такового. Это, в конечном итоге, и приводит к возникновению тех или иных поведенческих структур – тех структур, которые и лежат в основе различных видов, типов, классов и уровней организации игры и игровой деятельности.

В силу этого, данное утверждение – по отношению именно к игровой деятельности может быть несколько переформулировано и дополнено. Функционирование не только определяет, но и *формирует* структуру; более того – не только формирует, но и обуславливает принципиальную множественность формирующихся структур, а главное – их *генетическую относительность*, то есть последовательную и закономерную их смену на разных этапах онтогенеза. Функционирование в целом (а не «функция») не только определяет, но и формирует – причем не структуру, а структуры, а также обуславливает их смену – генетическую динамику. Фактически, с этих позиций, сама смена структурной организации игр (феноменологически представленная в их беспрецедентно диапазоне изменемости – и по содержанию, и по сложности и по многим иным параметрам) выступает объективным следствием того, как расширяющиеся функциональные возможности определяют собой *структурную* организацию тех поведенческих форм, в которых они проявляются. В этом, на наш взгляд, и заключается наиболее глубокий пласт взаимосвязи структурного и функционального плана организации игры и игровой деятельности. Одновременно этим же обстоятельством, в конечном счете, и обусловлена та принципиальная «аструктурность» игр на поведенческом (то есть феноменологическом) уровне их организации.

Однако именно этим же обусловлено и наличие структурной организации игры и игровой деятельности – но на существенно более глубоком и имплицитном уровне – на уровне, который сопряжен с *функциональной организацией* самой психики, точнее – с функциональной организацией ее регулятивных средств и механизмов. В свою очередь, они, генетически развиваясь и функционально совершенствуясь, приводят ко вполне закономерным трансформациям самих регулируемых ими поведенческих проявлений. Важнейшими среди них, однако, как раз и выступают те, которые сопряжены с игрой и игровой деятельностью. Несколько схематизируя данное заключение, можно сказать и так. Сами формы и типы, виды и уровни развития игры и игровой деятельности выступают в качестве своеобразных

«строительных лесов», служащих для генезиса психики и личности в целом. Игра – это «полигон», на котором расширяющиеся функциональные возможности, проявляясь в ее различных поведенческих экспликациях, совершенствуются и обретают все более организованный характер – в том числе и в его структурном, и в его операционном плане.

Итак, подводя некоторые итоги проведенному выше рассмотрению функционального плана анализа игры и игровой деятельности, можно сделать следующие предварительные заключения. Во-первых, в его общем содержании очень явно доминирует один – в вполне определенный аспект, связанный с выделением и изучением основных функций детской игры. Во-вторых, существует достаточно большое количество классификаций функций детской игры, а также принципиальная множественность тех критериев и классификационных оснований, на базе которых они разработаны. В-третьих, имеет место существенное дублирование номенклатуры функций, дифференцируемых в разных подходах. В-четвертых, это означает, что и сами классификации часто являются не столько альтернативными, сколько взаимодополнительными. В-пятых, практически все существующие классификации функций детской игры базируются на одном основании. Фактически, полностью отсутствуют *поликритериальные* подходы, приводящие к многомерным классификациям функций. В-шестых, существуют классификации не только игр в целом или же их главных типов, но и некоторых основных компонентов игр (например, игрушек). Наконец, в-седьмых, необходимо вновь подчеркнуть, что степень доминирования лишь одного из целого ряда реально существующих аспектов функционального плана исследования (изучения функций игры) настолько велика и очевидна, что на ее фоне все эти – иные аспекты предстают как практически неразработанные.

Вместе с тем, среди них существуют и такие, которые являются не только более значимыми, нежели аспект, связанный с функциями игры, но и вообще – определяющими в гносеологическом отношении. Прежде всего, это, разумеется, тот аспект функционального плана, который требует раскрытия законо-

мерностей собственно функциональной организации предмета исследования, то есть выявления и интерпретации закономерностей его процессуального развертывания, а также его «бытия во времени» – временной, темпоральной организации. Между тем, и в этом плане приходится констатировать ситуацию, которая, к сожалению, является нередкой для психологии детской игры. Она состоит в том, что именно те аспекты данной проблемы, которые объективно являются наиболее важными, а подчас – и определяющими для нее в целом, реально разработаны в наименьшей степени. Это связано, однако, отнюдь не с «ошибками» или так сказать «недосмотрами» исследователей, а с тем, что именно наиболее важные аспекты одновременно являются и наиболее сложными для изучения и, следовательно, пока относительно наименее изученными. Именно таковым и является, в частности тот аспект общего функционального плана, который связан с необходимостью раскрытия и интерпретации закономерностей темпоральной – собственно процессуальной организации игровой деятельности. Он, будучи не просто важнейшим, но и *определяющим*, одновременно практически не разработан. В силу этого возникает необходимость в его первоочередной разработке, что и составит в дальнейшем предмет нашего специального исследования, точнее – одну из его основных задач.

Наконец, необходимо подчеркнуть также, что все же существует одно так сказать «исключение» из последнего вывода, которое также необходимо учитывать в ходе дальнейшего исследования и заключающееся в следующем. В общем содержании функционального плана исследования игры и игровой деятельности, наряду с широко изучающейся и явно «лидирующей» в нем проблематикой их основных функций, существует и еще одно – также достаточно разрабатываемое направление. Это – изучение тех *функциональных новообразований*, которые формируются и развиваются под воздействием генетической детерминации игры и игровой деятельности. Разумеется, это направление также является очень обширным и заслуживающим самостоятельного внимания направлением исследований, а его сколько-нибудь полный анализ выходит далеко за пределы основных задач данной

работы. Вместе с тем, один его аспект необходимо подчеркнуть специально, а затем – включить в сферу проводимого здесь анализа. Он заключается в том, что именно данное направление, фактически, вплотную – причем, совершенно естественным образом и по абсолютно понятным причинам приводит к необходимости обращения к другому – логически следующему и также основному гносеологическому плану исследования «феномена детской игры» – *генетическому*. Тем самым можно видеть, что собственная логика развертывания функционального плана исследования объективным образом переводит основную «плоскость» анализа в собственно генетический план; требует перехода к рассмотрению современного состояния генетически-ориентированных исследований данного феномена, к чему, следовательно, теперь и необходимо обратиться.

1.1.4. Особенности современного состояния генетического плана исследования детской игры

При обращении к данному гносеологическому плану, а также при попытке анализа тех особенностей, которыми характеризуется современное состояние исследований в этом направлении, необходимо, учитывать его специфические особенности, явно «выделяющие» его из ряда всех иных – уже рассмотренный исследовательских планов и аспектов.

Во-первых, данный план является так сказать наиболее специфичным по отношению именно к проблеме детской игры в целом и ее генезиса, в особенности. Как уже отмечалось выше, игра атрибутивно генетична – причем, во многих отношениях и смыслах одновременно. Это обстоятельство делает именно данный план не просто «одним из основных», а объективно главным и определяющим и по отношению к проблеме игры в целом, и по отношению к задаче раскрытия особенностей и закономерностей ее генезиса, в особенности.

Во-вторых, этот план исследования является и главным также по отношению к основным задачам данной работы, что также обуславливает его приоритетную значимость в ее общей структуре.

В-третьих, как уже отмечалось выше, данный гносеологический план очень отчетливо дифференцируется на два основных и достаточно отличных, хотя, конечно, и тесно взаимосвязанных, взаимодополняющих друг друга аспекта, направления его разработки. С одной стороны, это проблема выявления и интерпретации особенностей и закономерностей генезиса самой игры. С другой стороны, это изучение того, каким образом ее формирование и развитие оказывает детерминационное влияние на более общий генезис психики и личности в целом, а также из основных «составляющих». Другими словами, этот – второй аспект связан с исследованием генетической роли самой игры в процессе психического и личностного развития в целом. Понятно, что два указанных аспекта существенно различны, хотя, повторяем, и носят атрибутивно взаимосвязанный характер.

В-четвертых, по отношению именно к данному плану в настоящее время накоплен, пожалуй, наибольший объем эмпирических, феноменологических, экспериментальных и иных материалов; сформулирован целый ряд объяснительных концепций [114, 125, 182, 195, 196, 241, 242, 257, 260, 270, 273, 292, 300, 332, 333, 341, 343, 360, 361]. Все это требует рассматривать его – по крайней мере, на первый взгляд, как разработанный в достаточно высокой степени – как «лидирующий» в этом отношении во всей проблематике детской игры.

Однако (и это, в-пятых), данное обстоятельство создает и определенные – причем, достаточно существенные трудности при осуществлении анализа его состояния. Они как раз и связаны, в первую очередь, с очень большим объемом и разнородностью полученных к настоящему времени материалов – с их «труднообозримым» характером. В силу этого, представленный ниже анализ не только не может, но и не должен носить такой – так сказать «полноохватный» характер. Он, равно, впрочем, как и уже осуществленный анализ данной проблемы во всех иных исследовательских планах, должен иметь существенно иную целевую установку. Напомним, заключается в том, чтобы выявить и проинтерпретировать основные, наиболее характерные особенности современного состояния данной проблемы, а затем на этой базе

определить главные трудности ее разработки в настоящее время и эксплицировать их в качестве ведущих проблем, подлежащих приоритетному изучению. Вместе с тем, это, конечно, не означает, что в его ходе вовсе не должны быть рассмотрены именно в содержательном плане основные полученные в его русле материалы, а сам он – ограничиваться лишь его так сказать «аналитико-оценочной» составляющей.

Наконец, в-шестых, несколько предвосхищая дальнейшее изложение, отметим и еще одно – очень важное, на наш взгляд, обстоятельство. Дело в том, что, как это ни парадоксально, сама – высокая степень разработанности данного плана, а также очень большой объем полученных в нем материалов должны рассматриваться не только в качестве только позитивного характера. Дело в том, что само это «обилие» материалов является следствием не только его собственной разработанности, но и обусловлено также целым рядом иных причин, речь о которых пойдет ниже. Пока же отметим, что эффектом их совместного влияния выступает то, что в структуре данного исследовательского плана оказываются «смешанными» те результаты, которые специфичны именно его собственной проблематике и предметной сфере, с результатами, которые имеют значительно более общий, а потому – неспецифический по отношению к нему характер. Такое «смешение» и обуславливает беспрецедентный по величине объем материалов, соотносимых с ним. Одновременно оно же создает впечатление (в действительности, ошибочное) его «хорошей разработанности», а тем самым – провоцирует так сказать «иллюзию благополучия» в отношении него. Понятно, что данное положение нуждается в дополнительном обосновании и объяснении, в детализации и конкретизации, что, разумеется, также будет осуществлено ниже. Пока же необходимо непосредственно обратиться, так сказать, к «фактической стороне вопроса» и рассмотреть те – основные данные, которые составляют в настоящее время содержание данного исследовательского плана.

Руководствуясь сказанным, рассмотрим вначале первый из основных – указанных выше аспектов генетического направления исследований игры и игровой деятельности. Он непосред-

ственно связан с раскрытием особенностей и закономерностей генезиса самой игры, а впоследствии (и на основе этого) и игровой деятельности. При этом вначале необходимо – хотя бы кратко отметить некоторые обстоятельства так сказать «исторического» характера. Действительно, проблема генезиса игровой деятельности неоднократно поднималась в исследованиях многих ученых. Взгляды зарубежных ученых отражены в работах Ф. Бойтендайка, К. Бюлера, А. Валлона, В. Вундта, Ж. Пиаже, З. Фрейда, Ф. Шиллер, В. Штерна и др. [54, 55, 278, 400] В отечественной психологии эта проблема изучалась практически всеми исследователями детской психологии в аспекте факторов психического развития: это – Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Н. А. Короткова, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Н. Я. Михайленко, С. Н. Новоселова, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Славина, А. П. Усова, Д. Б. Эльконин и многие другие [45, 70, 115, 184, 205, 248, 269, 307, 328, 408]. Большинство отечественных исследователей стоит на позициях, что игра возникает в ходе исторического развития общества, как следствие места ребенка в системе общественных отношений.

Однако возникает вопрос, насколько возникновение игры связано именно с изменением статуса ребенка, или наоборот, игровое поведение влияет на формирование и изменение статуса. По мнению Ф. Бойтендайка игра непосредственно связана с динамикой поведения, особенностями отношений ребенка и жизненными стремлениями [363]. Ф. Фребель рассматривает игру как средство обучения, формирования жизненного опыта и навыков социального поведения ребенка [129].

К. Бюлер предлагает «Теорию трех ступеней развития ребенка», в которой непосредственно связывает развитие ребенка и генезис игрового поведения [54]. По его мнению, каждый ребенок в своем развитии неизбежно проходит три стадии: инстинкт, дрессура, интеллект. Эти стадии соответствуют эволюционным формам развития животных и позволяют понять базовые причины развития. Низшая ступень развития – инстинкт. Это совокупность наследственно закрепленных форм поведения, проявляющихся у ребенка под воздействием соответствующих стимулов и неспособных изменяться (например, крик, сосание, защита).

Несмотря на примитивность данной ступени, она лежит в основе развития новорожденного ребенка. Следующая ступень – дрессура. Это прижизненно складывающиеся условные рефлексы и навыки. Они обеспечивают приспособление к различным жизненным обстоятельствам, позволяя формировать индивидуальные поведенческие модели, собственный уникальный опыт ребенка. На данной стадии возникает детская игра, которая по К. Бюлеру, с точки зрения эволюционного процесса является продолжением игры животных. Высшая стадия развития – интеллект. Приспособление к окружающему миру осуществляется за счет открытий, изобретений, обдумывания, решения проблемных ситуаций. На начале стадии деятельность ребенка осуществляется поиском по принципу «проб и ошибок», который К. Бюлер интерпретирует как механизм «ага-реакции». При повторении ситуации решение находится сразу. Таким образом, осуществляется более разнообразное накопление опыта, схватывание сути вещей и отношений, формирование упорядоченного спокойного и уверенного поведения. Интеллектуальное развитие детей К. Бюлер считал творческим процессом. На этой стадии развития ребенок переходит от игры к обучению.

При переходе от одной к другой стадии развития происходит изменение эмоциональной основы поведения. На первой стадии действие предшествует появлению положительной эмоции, которая позволяет формировать удовольствие от полученного результата. Вторая стадия характеризуется эмоциональным удовольствием от процесса (игра). Третья стадия характеризуется предвосхищением удовольствия от будущей деятельности, то есть положительная эмоции предшествует действию. Именно положительное эмоциональное удовлетворение выступает системообразующим фактором развития ребенка, а обеспечивается соответствующим игровым поведением. Так впервые была обоснована идея мотивации игры. В игре происходит формирование творческого мышления, в ходе которого ребенок «изобретает» речь. Последняя, по Л. С. Выготскому, начинает играть роль «орудия психического развития» [74]. Особое внимание К. Бюлер сконцентрировал на раннем и дошкольном детстве. С учетом

развивающихся интересов он выделил фазы развития: шимпанзеподобный возраст, фаза вопросов «что это такое», фаза вопросов «почему?», возраст сказок, возраст «Робинзона». Фазы детства К. Бюлер рассматривал как биологические фазы развития. Л. С. Выготский, несмотря на очень высокую в целом оценку работ К. Бюлера, именно за излишний биологизм критиковал «теорию трех стадий развития». К. Бюлер считал, что все стадии и фазы подчинены абсолютному, всеобщему эволюционному закону развития. Эта подчиненность как филогенеза, так и онтогенеза законам биологической эволюции вызвала наиболее принципиальную критику со стороны Л. С. Выготского.

Другая концепция, имеющая, правда, более общую направленность – не столько на раскрытие закономерностей генезиса самой игры, сколько на выявление ее роли в общем психическом развитии, была предложена А. Фрейд [369]. Она также исходит из стадийного развития игры и выделяет две линии развития игры: от эгоцентричности к дружбе и от игры со своим телом к игре с игрушками. В понимании природы и функции стадий А. Фрейд не отходит от основных идей психоанализа. Игра это, прежде всего, замещающая символическая деятельность, позволяющая реализовать базовые биологические инстинкты. Поэтому стадии игры отражают соответствующие стадии сексуального развития ребенка. Фактором возникновения игры выступают глубинные мотивационные процессы, направленные на согласование внутренних сексуальных переживаний ребенка и требований (запретов) общества. В этом случае игра служит своеобразной «разрядкой» внутреннего напряжения личности ребенка. В процессе развития игры от эгоцентричности к дружбе ребенок проходит следующие стадии.

Первая характеризуется переходом ориентации на себя в ориентацию на окружающий мир. Другие дети в этом мире воспринимаются как конкуренты и угроза собственническому отношению ребенка к матери.

Вторая стадия трансформирует восприятие других детей в неживые объекты – игрушки. С ними можно играть как хочется безотносительно их отношению к игре и самому ребенку. Это манипулятивная стадия.

На третьей стадии перестраивается восприятие ребенка. Другие дети приобретают индивидуальные характеристики и воспринимаются ребенком как партнеры и помощники в игре. Но такое отношение сохраняется лишь в пределах игровой ситуации.

Четвертая стадия характеризуется радикальной перестройкой личностного восприятия другого ребенка как игрового партнера. Последний наделяется собственными правами и определенными чувствами, которые ребенок признает, идентифицирует и формирует отношения на основе равенства.

Вторая линия от «узнавательной» игры к продуктивной, также характеризуется несколькими стадиями [369]. Эта линия связана с переходом к продуктивной деятельности и включает ряд специальных стадий. Хотя А. Фрейд и указывает, что содержание игры испытывает влияние со стороны реального опыта ребенка, все же определяющими, обуславливающими особые игровые темы, игровые персонажи, использование определенного игрового материала, характер взаимодействия детей в игре, являются различные стадии сексуального развития ребенка.

Стадиальный характер развития игры подчеркивает и Ж. Пиаже. Однако он связывает эти стадии, прежде всего, с развитием интеллекта [278].

Первая стадия (от младенчества до 2-х лет) характеризуется сенсомоторной игрой. Основная функция игры – это стимуляция, упражнение сенсомоторного опыта ребенка.

Вторая стадия (2 года – 6 лет) – символическая игра. Ее основная функция – развитие репрезентативного интеллекта.

Третья стадия (6 лет и выше) – игра с правилами. Роль данной стадии игры – способствовать (или отражать) развитию операторных структур мышления. Таким образом, в соответствии с развитием интеллекта выделяются три типа структур, характерных для детских игр и определяющих их детальную характеристику: упражнение – символ – правило. Развитие игры связано с последовательной сменой этих структур, то есть носит стадиальный и однолинейный характер.

Ж. Пиаже сосредоточил свое исследование на ранних формах игровой деятельности: сенсомоторной и переходе к символи-

ческой. Символическая игра, по мнению Пиаже, в дошкольном детстве доминирует. Однако характеристика символической игры в трактовке Ж. Пиаже, позволяет сделать вывод, что это обычная ролевая игра. Основная функция символической игры в трактовке Ж. Пиаже заключается в ассимиляции реальности в соответствии с внутренними мыслительными схемами. В ходе игры формируются образы реальности и объектов в соответствии с субъективными индивидуальными символами. В результате ребенок может заменять отсутствующий или недостижимый объект, другим, которому через символ приписываются характеристики первого. Переход к игре с правилами Ж. Пиаже связывает с появлением социализированных и обективированных символов – знаков. Итак, согласно Ж. Пиаже, генезис игры имеет однонаправленный, линейный характер и обусловлен стадиями развития мышления. При этом за каждой стадией жестко закреплена определенная игровая форма. Соответственно переход к каждой следующей стадии проявляется в смене одной формы игры на другую.

По мнению А. Н. Леонтьева на первых этапах онтологического развития игра не имеет определяющей роли. Это своего рода пассивная стадия игры. Он пишет: «В преддошкольный период жизни ребенка развитие игры является вторичным, отраженным и зависимым процессом, в то время, как наоборот, формирование предметных действий неигрового типа составляет основную линию развития. Однако в ходе дальнейшего развития, а именно с переходом к той стадии, которая связана с дошкольным периодом детства, отношение игры и тех деятельностей, которые отвечают неигровым мотивам, становится иным – они как бы меняются своими местами. Теперь игра становится ведущим типом деятельности» [208]. В исследованиях, посвященных генезису игровой активности, детальному анализу подвергались не только ранние формы игрового поведения, связанные в основном с предметным замещением, но и более сложные, связанные с принятием игровой роли и ее спецификой, особенностями построения игровых сюжетов. На границе раннего детства и дошкольного возраста у ребенка начинает доминировать сюжетная игра. Сюжетная игра связана с реализацией целостного образа предмета, представлен-

ного в логической цепочке действий с ним. При этом это может быть игрушка, имитирующая реальный предмет (например, девочка расчесывает кукле волосы игрушечной расческой) или любой предмет, которому ребенок приписывает свойства реального (например, мальчик «возит» по полу кубик, говоря, что это машина). Иными словами, к концу раннего детства ребенок активно использует в игре объекты, замещающие реальные предметы, при этом логически выстраивает свои действия с ними, имитируя поведение взрослого. В результате появляются предпосылки для перехода к новому типу игр – сюжетно-ролевым.

К. Гарви, исследуя сюжетную игру, подвергла изучению игровые последовательности [447, 448]. Было выявлено, что дети трех – шести лет чаще используют привычные им по опыту последовательности событий. Но с возрастом, по мере накопления опыта событийные последовательности усложняются и формируются «многоэтажная» игровая структура, где несколько событий и логических последовательностей выстраиваются в единый игровой сюжет. Например, девочка кукле меряет температуру, потом утверждает, что кукла заболела, ей надо давать лекарство (с имитацией соответствующего действия) и укладывает в постель. Затем кукла выздоравливает, с ней идут гулять или едут в путешествие и т. д. Основываясь на данных наблюдениях, К. Гарви делает вывод, что событийная последовательность (наряду с игровой ролью) является основным конституирующим элементом сюжетно-ролевой игры.

В дошкольном детстве сюжетную игру сменяет ролевая, или если быть более точным – сюжетно-ролевая. Теперь она становится доминирующей на весь период детства. Принципиально новым компонентом в ролевой игре становится ролевая идентификация. Сюжет отходит на второй план, а смысл игры сводится к распределению и исполнению ролей. По мнению Д. Б. Элькониной ролевая игра представляет модель социальных отношений. Она возникает на определенном этапе исторического развития общества и выполняет функцию социализации ребенка. С помощью ролевой игры ребенок не только ориентируется в системе межличностных отношений, но и осваивает смыслы и мотивы

человеческой деятельности. Это означает, что привлекательная, но недоступная жизнь взрослых в игре проживается «понарошку», но при этом обеспечивая ребенку реальные эмоции и настоящий жизненный опыт. На протяжении дошкольного детства зафиксировано и изменение характера и содержания игровых ролей. По данным К. Гарви, существуют такие типы игровых ролей, как семейные, функциональные, характерно-стереотипные и вымышленные [447]. С возрастом обнаруживается тенденция к переходу детей от семейных ролей к функциональным и вымышленным (не имеющим реальных прототипов в действительности), что отражает расширение опыта ребенка и его умственное созревание. В генезе игровые роли начинают носить все более обобщенный, типизированный характер. Кроме того, наблюдается тенденция к сложному сочетанию различных по характеру ролей и сложная динамика переходов ребенка от одной роли к другой, многократная смена ролевых позиций в игре; при этом смена ролей и наличие «ролевой дистанции» (то есть осознание игровой роли) обнаруживается уже в игре трехлетних детей.

Социализирующая функция ролевой игры подчеркивается многими исследователями. В дошкольном детстве ребенок открывает для себя мир человеческих отношений, в который он стремится включиться, однако в большинстве случаев ему это недоступно. Вместе с тем у ребенка актуализируется стремление к самостоятельности. Эти две направляющие линии развития вступают в противоречие, из которого и рождается ролевая игра.

А. Н. Леонтьев, анализируя проблему генезиса детской игры, приходит к выводу, что на рубеже дошкольного и школьного детства игра трансформируется в новую форму – «рубежную» игру [208]. Суть этой игры в совмещении элементов классической сюжетно-ролевой игры и неигровой деятельности. Это дидактические игры, игры-драматизации, игры-фантазирование и спортивные. В содержательном плане такие игры включают ряд подготовительных операций взрослой (например, учебной) деятельности, включенные в игровую задачу. Они, оставаясь по форме игрой, теряют присущую ей мотивацию, которая сдвигается на результат. Например, игра-драматизация уже в большей степени не игра

а своеобразная «предэстетическая» деятельность. Она предполагает точное воспроизведение действий персонажа в определенных и конкретных предметных условиях но при этом творческое достаточно свободное раскрытие характера персонажа.

Обобщая данные многих исследований детской игры, Г. П. Щедровицкий приходит к выводу, что «игра – это особое отношение ребенка к окружающему миру... социально заданный и навязанный ребенку и усвоенный им вид деятельности (или отношения к миру)» [402]. Следовательно, функция социализации присуща игре как базовая. С точки зрения этой функции генез игры характеризуется следующей динамикой, предложенной в известной шкале М. Партен. В качестве основания шкалы принято социальное соучастие ребенка при различных типах совместной игры. Шкала включает следующие последовательно сменяющие друг друга ступени социальной игры:

- незанятость, одиночная игра (2–2,5 года);
- деятельность наблюдения, параллельная игра (2,5–3,5 года);
- ассоциативная игра (3,5–4,5 года);
- кооперативная игра (после четырех лет) (по [492]).

Следовательно, функция социализации в процессе игры трансформируется в зависимости от возраста ребенка и формы игры. Однако следует отметить, что представленная периодизация не столь однозначна. Опыт наблюдения за детьми показывает, что многие достаточно взрослые дети (5–6 лет) активно используют одиночную игру, при этом ее структура бывает очень сложной и зрелой. Точно также, ассоциативные игры могут проявляться в возрасте уже двух лет (К. Гарви) [448].

Одна из особенностей детской игры – повторяемость⁴. Однолинейная динамика игровой деятельности, впервые смоделированная Ж. Пиаже, объясняет этот феномен. В генезисе игры ярко видно как более сложные игровые формы в своем внутреннем строении сохраняют элементы более простых форм. Напри-

⁴ Как будет показано в дальнейшем, данная особенность детской игры имеет принципиальное значение, а ее смысл является существенно более глубоким, нежели это полагается в настоящее время.

мер, в сюжетных играх сохраняются элементы манипулятивных игр, а в ролевых – элементы сюжетных игр. Таким образом, нет «чистых» игровых форм. В процессе генезиса игры происходит структурное усложнение игры через надстраивание на уже освоенную ребенком игровую модель новых, более сложных компонентов. Практически все высокоразвитые игровые формы содержат элементы повтора как нечто само собой разумеющееся.

Вместе с тем, если мы рассматриваем игру как самостоятельную деятельность, то мы видим, что ее различные формы могут эффективно соседствовать и накладываться друг на друга. Следовательно, однолинейная схема развития игры, жестко соотносящая стадии возрастного развития и формы игровой деятельности, предложенная в концепции Ж. Пиаже, неоднозначна. К. Гарви утверждает, что различные виды и формы игры могут выступать относительно самостоятельными образованиями [448]. В частности, с этой точки зрения выделяются совершенно разные виды игры, которые ребенок актуализирует независимо друг от друга. Например, это двигательные игры, имеющие скорее манипулятивный характер, и сюжетно-ролевые игры, связанные с реализацией определенных правил. Это, далее – и коммуникативные игры, и ритуальные игры-взаимодействие и т. п. Все они осуществляются одним ребенком в одном возрасте. Это позволяет сделать вывод, что игра имеет дивергентную динамику развития и предоставляет ребенку возможности реализации различных направлений своего психического потенциала. Ребенок может реализовать ролевую социальную игру и в этом же возрасте иметь формы сугубо манипулятивной игровой деятельности в конкретном направлении психического развития. Интеграция различных игр в систему игровой деятельности происходит на достаточно поздних ступенях развития и представляет собой сложный разнонаправленный процесс. Аналогичный подход предлагает к разведению форм и стадий игры можно обнаружить в работе Е. Шварцман (по [91]). Она утверждает, что свободная имажинативная игра (play) и игра с правилами (game) являются принципиально разными образованиями. В частности, игра с правилами не может быть рассмотрена как более совершенная

формы свободной игры (более конвенциализированная, формализованная и т. п.), и вследствие этого они не должны рассматриваться в однолинейном ряду развития игры.

Говоря о генезисе игры нельзя обойти вниманием вопрос о кросс-культурных различиях игры. Большое количество данных имеется по поводу связи игрового поведения с конкретными особенностями различных культур. Детская игра, на что указывают все исследователи, является ведущей деятельностью, составляет основное содержание жизни ребенка и выступает основой обучения и воспитания в дошкольном детстве. Следовательно, она не может быть оторвана от культурной среды ребенка в самом широком смысле этого слова. Наиболее авторитетным исследователем кросс-культурных различий в развитии ребенка является М. Мид [238]. Она изучала процесс социализации детей в традиционных обществах. Поэтому основными объектами ее исследования были замкнутые традиционные культуры, сохранившиеся в отдельных районах Латинской Америки и Полинезии. Серия работ М. Мид («Взросление на Самоа», 1928; «Как растут на Новой Гвинее», 1930; «Пол и темперамент в трех примитивных обществах», 1935) представила специфическую картину развития интеллекта детей в замкнутых структурах, особенности прохождения возрастных кризисов, проблем личностной идентификации. В результате М. Мид доказала ведущую роль социокультурных факторов для развития психики ребенка. И самосознание и самооценка ребенка зависят от культурных традиций его народа, которые усваиваются через полоролевые доминанты семьи, особенности обучения, воспитания.

Изучая механизмы передачи культурных ценностей, М. Мид выделила три типа культур в истории человечества: постфигуративные (дети учатся у предков); конфигуративные (дети и взрослые учатся у своих сверстников); префигуративные (допускается, что взрослые учатся у своих детей). Соответственно, в зависимости от культуры меняется и игра детей, подчиненная, по мнению М. Мид, целям обучения и воспитания. Так, впервые, была научно обоснована идея о генезе игры в филогенезе, которая нашла развитие в работах Д. Мида [237]. Основная

задача игры формировать навыки социального поведения. Это осуществляется имитированием в ролевой игре конкретных социальных ролей. Затем, по мере приобретения ребенком опыта происходит его генерализация и перевод в более сложные и структурированные игровые модели. В работах Д. Мида игра рассматривается как исключительно форма обучения конкретному социальному поведению через поощрение социально приемлемого содержания и способов взаимодействия в игре, а также реконструкции в ней требуемого социумом традиционно-ритуального содержания.

В дальнейшем кросс-культурные исследования игровой деятельности были расширены и получен рад интересных фактов. В частности, в работах исследователей, занимавшихся кросс-культурными сравнениями, показано, что в некоторых культурах у детей наблюдаются только игры-упражнения и отсутствуют символические или имагинативные игры [473]. Отмечена и роль социо-экономических факторов. В работах К. Х. Рубина, Т. Ю. Мейони и др. приводятся данные о том, что у детей дошкольного возраста из неблагополучных семей с низким социо-экономическим статусом преобладают более низкие стадии развития игры [473, 474]. Пик ролевой игры у таких детей приходится не на дошкольный, а на младший школьный возраст.

Итак, представленные выше данные свидетельствуют о том, что генезис игры выступает сложным и неоднозначным процессом. В процессе генезиса игра проходит несколько стадий, связанных со спецификой когнитивного и социального развития ребенка. Этот процесс можно рассмотреть как однонаправленный, линейный. Но эмпирические данные и ряд исследователей показывают, что процесс генезиса игры может быть дивергентным, разнонаправленным. Жесткой ориентации на этапы, стадии развития игры противоречат и факты присутствия на поздних этапах детства ранних форм игровых действий.

Одним из наиболее традиционных и разделяемых большинством исследователей является подход, согласно которому в развитии игровой деятельности детей дифференцируются следующие основные этапы.

1 этап – Ознакомительная игра (от 2–3 месяцев до 8 мес. – 1,5 лет).

Основу этой игры составляют действия-манипуляции, осуществляемые в процессе обследования предмета ребенком. Эта деятельность младенца очень быстро меняет своё содержание: обследование направленно на выявление особенностей предмета-игрушки и потому перерастает в ориентированные действия – операции с игрушкой.

По мотиву, заданному ребёнку взрослым с помощью предмета игрушки, она представляет собой предметно-игровую деятельность. Сначала ребенок поглощен предметом и действиями с ним. Когда он овладевает действием, то начинает осознавать, что действует сам и как взрослый. Эта деятельность младенца весьма скоро меняет своё содержание: обследование направленно на выявление особенностей предмета-игрушки и потому перерастает в ориентированные действия – операции.

2 этап – Отобразительная игра (около года).

В результате такой игры ребенок учится выявлять специфические свойства предмета (пищит, едет, катится и пр.). Это кульминационный момент развития психологического содержания игры в раннем детстве. Именно он создаёт необходимую почву для формирования у ребёнка соответствующей предметной деятельности. На рубеже первого и второго годов жизни ребёнка развитие игры и предметной деятельности смыкается и одновременно расходится. Теперь же различия начинают проявляться и в способах действий – наступает следующий этап в развитии игры: она становится сюжетно-отобразительной, отдельные предметно-специфические операции переходят в ранг действия, направленных на выявление специфических свойств предмета и на достижение с помощью данного предмета определённого эффекта. Это кульминационный момент развития психологического содержания игры в раннем детстве. Именно он создаёт необходимую почву для формирования у ребёнка соответствующей предметной деятельности. На рубеже первого и второго годов жизни ребёнка развитие игры и предметной деятельности смыка-

ется и одновременно расходится. Теперь же различия начинают проявляться и в способах действий.

3 этап – Сюжетно-отобразительная игра (около 2 лет).

Действия ребенка, оставаясь предметно опосредованными, имитируют в условной форме использование предмета по назначению. Здесь меняется и психологическое содержание игры: действия ребенка, оставаясь предметно опосредованными, имитируют в условной форме использование предмета по назначению. Так постепенно заражаются предпосылки сюжетно-ролевой игры. На данном этапе развития игры слово и дело смыкаются, а ролевое поведение становится моделью осмысленных детьми отношений между людьми.

4 этап развития игры – Сюжетно-ролевая игра (после 3 лет).

Известно, что игровая деятельность ребёнка весьма многогранна, так же как разнообразны и игры. При всём том, главенствующее значение отводится сюжетно-ролевым играм. Именно это вид игр воплощает в себе наиболее значимые и существенные черты игры как деятельности. В ней ребенок воображает себя кем угодно и чем угодно и действует в соответствии с этим образом. Ребенка может удивить картина, бытовой предмет, явление природы, и он может стать им на короткий промежуток времени. Обязательное условие для такой игры – яркое, запоминающееся впечатление, которое вызвало у него сильный эмоциональный отклик. Ребенок вживается в образ, чувствует его и душой и телом, становится им.

Образно-ролевая игра является источником сюжетно-ролевой игры, которая ярко проявляется с середины дошкольного периода. Игровое действие имеет символический характер. Играя, ребенок под одним действием подразумевает другое, под одним предметом – другой. Не имея возможности обращаться с реальными предметами, ребенок учится моделировать ситуации с предметами-заместителями. Игровые заместители предметов могут иметь очень небольшое сходство с реальными предметами. Ребенок может использовать палочку в качестве подзорной трубы, а затем, по ходу сюжета, в качестве шпаги.

На данном этапе развития игры слово и дело смыкаются, а ролевое поведение становится моделью осмысленных детьми отношений между людьми.

Все виды игр можно объединить в две большие группы, которые отличаются мерой непосредственного участия взрослого, а также разными формами детской активности.

Первая группа – это игры, где взрослый принимает косвенное участие в их подготовке и проведении. Активность детей (при условии сформированности определённого уровня игровых действий и умений) имеет инициативный, творческий характер – ребята способны самостоятельно поставить игровую цель, развить замысел игры и найти нужные способы решения игровых задач. В самостоятельных играх создаются условия для проявления детьми инициативы, которая всегда свидетельствует об определенном уровне развития интеллекта. Игры этой группы, к которым можно отнести сюжетные и познавательные, особенно ценны своей развивающей функцией, имеющей большое значение для общего психического развития каждого ребенка.

Вторая группа – это различные обучающие игры, в которых взрослый, сообщая ребенку правила игры или объясняя конструкцию игрушки, даёт фиксированную программу действий для достижения определённого результата. В этих играх обычно решаются конкретные задачи воспитания и обучения; они направлены на усвоение определённого программного материала и правил, которым должны следовать играющие. Важны обучающие игры также для нравственно-эстетического воспитания дошкольников.

Активность детей в обучении играм носит в основном репродуктивный характер: дети, решая игровые задачи с данной программой действий, лишь воспроизводят способы их осуществления. На основе сформированности и умения детей могут затевать самостоятельные игры, в которых будет больше элементов творчества.

К группе игр с фиксированной программой действия относятся подвижные, дидактические, музыкальные, игры-драматизации, игры-развлечения.

5 этап – Собственно-ролевая игра (после 4 лет).

Ролевая игра – самостоятельная деятельность детей, которая моделирует жизнь взрослых. Ребенок, выбирая определенную роль, имеет и соответствующий этой роли образ – доктора, мамы, дочки, водителя. Из этого образа вытекают и игровые действия ребенка. Образный внутренний план игры настолько важен, что без него игра просто не может существовать. Через образы и действия дети учатся выражать свои чувства и эмоции. В их играх мама может быть строгой или доброй, грустной или веселой, ласковой и нежной. Образ проигрывается, изучается и запоминается. Все ролевые игры детей (за очень небольшим исключением) наполнены социальным содержанием и служат средством вживания во всю полноту человеческих отношений.

По мере того, как ребенок растет, меняется и организация их практического опыта, который направлен на активное познание реальных взаимоотношений людей в процессе совместной деятельности. Взрослые могут выступать в роли одного из участников игры, побуждая детей к совместным обсуждениям, высказываниям, спорам, беседам, способствуя коллективному решению игровых задач, в которых отражается совместная общественно-трудовая деятельность людей. По мере взросления ребенка, усложняются и сюжеты их ролевых игр. Так, например, игра в «дочки-матери» в 3–4 года может продолжаться 10–15 минут, а в 5–6 лет – 50–60 минут. Старшие дошкольники способны играть в одну и ту же игру несколько часов подряд, то есть наряду с увеличением разнообразия сюжетов увеличивается и длительность игры.

Как известно, любая деятельность определяется её мотивом, то есть, тем, на что эта деятельность направлена. Игра является деятельностью, мотив которой лежит в ней самой. Это означает, что ребёнок играет по тому, что ему хочется играть, а не и ради получения какого-то конкретного результата, что типично для бытовой, трудовой и любой другой продуктивной деятельности.

Игра является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. Это связано с тем, что в ней зарождаются новые, более прогрессивные виды деятельности и формирование умения дей-

ствовать коллективно, творчески, произвольно управлять своим поведением. В игре расширяется жизненный опыт детей.

Далее, необходимо отметить, что Д. Б. Эльконин, базируясь на очень обширном эмпирическом материале, а также на его концептуальном обобщении, сформулировал представления об основных уровнях развития игры, к которым он относит следующие [408].

Первый уровень.

- 1) центральное содержание игры – действие с предметами;
- 2) роли есть, но они определяются характером действий, а не определяют действие;
- 3) действия однообразны и состоят из ряда повторяющихся операций;
- 4) логика действий легко нарушается без протестов со стороны детей.

Второй уровень.

- 1) основное содержание игры – действие с предметом, но на первый план выдвигается соответствие игрового действия реальному;
- 2) роли называются детьми, намечается разделение функций, выполнение роли сводится к реализации действий, связанных с данной ролью;
- 3) логика действий определяется их последовательностью в реальной действительности;
- 4) нарушение последовательности действий не принимается фактически, но не опротестовывается, неприятие ничем не мотивируется.

Третий уровень.

- 1) основное содержание – выполнение роли и вытекающих из нее действий, среди которых начинают выделяться специальные действия, передающие характер отношений к другим участникам игры;
- 2) роли ясно очерчены и выделены, дети называют свои роли до начала игры, роли определяют и направляют поведение ребенка;
- 3) логика и характер действий определяется взятой на себя ролью, действия становятся разнообразными, появляется специ-

фическая ролевая речь, обращенная к товарищу по игре в соответствии со своей ролью и ролью, выполняемой товарищем;

4) нарушение логики действий опротестовывается ссылкой на реальную жизнь.

Четвертый уровень.

1) основное содержание игры – выполнение действий, связанных с отношением к др. людям, роли которых выполняют другие дети (роль воспитательницы: «Пока не скушаешь суп, не получишь пирог»);

2) роли ясно очерчены и выделены, на протяжении всей игры ребенок ясно ведет одну линию поведения, ролевые функции детей взаимосвязаны, речь носит явно ролевой характер;

3) действия развертываются в четкой последовательности, строго воссоздающей реальную логику, они разнообразны, ясно вычленены правила, ссылающиеся на реальную жизнь;

4) нарушение логики действий и правил отвергается не просто ссылкой на реальную жизнь, но и указанием на рациональность правил.

Наряду с этим, для отечественной психологии традиционным является выделение трех фаз формирования предметной деятельности:

I фаза – свободная манипуляция: ребенок выполняет с предметом любые известные ему действия.

II фаза – функциональные действия: ребенок выполняет действие с предметом, строго соответствующее его функции.

III фаза – символические действия: ребенок использует предмет «свободно», при этом осознает его истинную функцию.

Переход от манипулятивных действий к функциональным происходит после полутора лет. Приблизительно в два года функциональные действия сменяются символическими.

Осуществляя предметные действия, ребенок может манипулировать одновременно с несколькими объектами, используя два основных типа действий: соотносящие – их цель состоит в приведении нескольких предметов или их частей в определенные пространственные взаимоотношения (матрешки, пирамидки и т. д.); орудийные – один предмет используется с целью воздействия на другой.

После двух лет у ребенка появляется сюжетно-отобразительная игра, в которой он воспроизводит отдельные сюжеты повседневной жизни с использованием предметов-заместителей (кубиков, палочек, игрушек и др.). Формируется игра с элементами мнимой ситуации [2].

К концу раннего возраста, к трем годам, возникают предпосылки для развития сюжетно-ролевой игры: усложняется организация действий, приобретая характер цепочки, отражающей логику жизненных связей, действия обобщаются и отделяются от предмета, ребенок в состоянии взять на себя роль другого человека.

По мнению Д. Б. Эльконина, предметно-манипулятивная деятельность в большей степени направлена на развитие познавательной сферы и ориентировки в сфере предметной действительности, чем на развитие социальных взаимоотношений.

На следующем этапе онтогенетического развития, в дошкольном возрасте, ведущей деятельностью становится сюжетно-ролевая игра, которая, в большей мере, направлена на развитие личностной сферы, ориентировки в сфере общения, на освоение норм человеческих взаимоотношений.

Внимание многих исследователей привлекало большое разнообразие видов игры и их постепенное развитие в ходе онтогенеза. Неоднократно предпринимались попытки описания и классификации различных типов игровых паттернов.

Одна из первых таких попыток была предпринята, как уже отмечалось, L. Wing [485]. Напомним, что по их мнению на ранних этапах развития ребенка можно выделить три вида игры:

Несимволическая (non-symbolik) – игра, включающая повторяющиеся манипуляции с предметами.

Стереотипная (stereotyped) – символическая игра, характеризующаяся стереотипами, то есть повторяющимися действиями с недостатком новых идей.

Символическая (symbolic) – игра, включающая действия, которые условно создают впечатление, что отсутствующая вещь присутствует или что произошло какое-то событие. Например, когда ребенок ест понарошку, используя при этом жесты и т. д.

К этой группе он также относит функциональные действия, такие как причесывание волос куклы при помощи кукольной расчески.

Далее, в контексте проблемы генезиса игровой деятельности заслуживает внимания и ряд подходов, которые были разработаны в русле решения проблемы систематики и классификации основных видов игр и которые уже частично были отмечены в предыдущем параграфе. Вместе с тем, поскольку дифференцируемые в них виды игр очень явно и непосредственным образом соотносятся и с различными этапами онтогенеза, и с основными этапами генезиса самой игры, то к ним необходимо обратиться вновь и реинтерпретировать их именно в этом плане. Так, в частности, заслуживает внимания подход, предложенный в работах L. Ungerer J., M. Sigman [484]. Они разработали кодовую систему для записи игровых паттернов, основываясь на наблюдении за игрой нормально развивающихся детей. Их кодовая схема включала следующие четыре категории:

Простая манипуляция (simple manipulation): облизывание, размахивание, хлопанье, ощупывание или бросание игрушек и предметов.

Комбинационная игра (relational play) включает последовательное комбинирование и выстраивание предметов в ряд или друг на друга, а также использование какого-либо предмета как емкости для другого предмета.

Функциональная игра (functional play), в процессе которой ребенок осуществляет различные действия с игровыми предметами (например, с игрушечной расческой, ложкой, чашкой и т. д.). При этом учитываются функциональные свойства этих объектов. Авторы выделяют несколько типов игровых действий, характеризующих функциональную игру ребенка:

- действия, направленные на себя (например, причесывание своих собственных волос игрушечной расческой);
- действия, направленные на куклу (например, причесывание волос куклы);
- действия, направленные на другого человека (например, причесывание волос мамы);
- действия, направленные на предметы (например, размещение чашки на блюде).

Символическая игра (symbolic play), включающая: *замену* (substitution play) – использование предметов-заместителей (например, использование банана как телефонной трубки); *agent play* – использование куклы как независимо действующего лица, то есть наделение куклы качествами живого человека (например, подерживание бутылки в руке у куклы, как если бы она могла пить самостоятельно); *воображаемую игру* (imaginary play) – создание в воображении предметов и людей, не существующих в непосредственном окружении (например, разговор по телефону).

Еще один подход к генезису основных форм игры, также отмеченный выше, был предложен С. Сэйфером. Он ставит под сомнение положение отечественной психологии о происхождении сюжетной игры (или игры «понарошку») из манипулятивных и исследовательских действий и ее дальнейшей трансформации в игры с правилами к младшему школьному возрасту [350]. В ходе такого развития воображаемая ситуация «сворачивается» и становится имплицитной. Первостепенное значение в результате этих преобразований приобретает правило, которое становится эксплицитным в особого рода играх (подвижных, настольных). В свою очередь, он выделяет две взаимно пересекающиеся линии развития игры:

1. Появление высокоразвитой сюжетной игры из исследовательской активности ребенка раннего возраста и переход ее к абстрактному мышлению, использующему воображение;

2. От манипуляций с предметами к играм-упражнениям и появлению спортивных игр и игр с правилами.

Он показывает, что сюжетная игра не переходит в игру с правилами, а имеет дальнейшее собственное развитие – позиция, развиваемая и в нашей отечественной психологии (Г. Г. Кравцов и др. [186]). Обсуждая особенности разных видов игр и, прежде всего, сюжетно-ролевой и игр с правилами, С. Сэйфер указывает на различия в характеристиках этих игр. По его мнению, игры с правилами, например, настольные не требуют мнимой ситуации, поэтому появляются вне зависимости от сюжетной игры из манипулятивных действий. Не обсуждая в данной статье проблему взаимосвязи разных видов игр и их функциональных и генетических

связей (она должна стать предметом специального анализа и исследования), остановимся на утверждении, что игры с правилами «не требуют мнимой ситуации», – положение, с которым трудно согласиться.

Анализ современных исследований показывает, что ребенок 2–3 лет способен выполнить элементарные правила в настольной игре (составить дорожку по правилу, найти требуемое изображение предмета или его часть и др.). Однако не только применительно к этому возрасту, но и на более поздних этапах развития (дошкольный возраст) для возникновения и поддержания интереса к настольной игре и для выполнения нужных действий необходимо введение сюжетной линии (построить дорожку для зайчика, который хочет попасть к своему другу ежику и т. д.). Настольные игры для детей дошкольного возраста часто содержат сюжетный игровой материал – фигурки или изображения животных, людей, предметов. Иными словами, игровой интерес к настольной игре задается вначале не выполнением правила и возможностью выигрыша у другого, а сюжетным компонентом. Это подтверждает существующее в психологии игры положение об определяющем значении мнимой ситуации для развития разных видов игр (как сюжетных, так и игр с правилами) [350]. О появлении мнимой ситуации и условий ее возникновения и, прежде всего, способности к символизации свидетельствует включение ребенком в игру заместителей реальных предметов (их изображений, сходных по каким-либо признакам предметов). Это согласуется и с позицией Ж. Пиаже, который считал, что уже в 2,5 года у ребенка появляется символическая игра, в которой ребенок использует символические действия и игрушечные образы (животных, людей, сказочных персонажей) [278].

Таким образом, у ребенка уже на рубеже раннего и младшего дошкольного возраста появляются разные виды игр – образные, сюжетные, игры с правилами в форме подвижных и настольных игр. Далее эти виды игр развиваются в свои высшие формы.

В связи с рассмотренной выше дифференциацией некоторых основных видов игр, а также их соотносительностью с разными этапами онтогенеза и генезиса самой игровой формы активно-

сти формулируется следующая – очень значимая, на наш взгляд, проблема и, соответственно, – направление дальнейшей разработки представлений о ее генезисе. Она состоит в том, что, возможно, целый ряд эмпирически установленных видов и форм игр являются не просто «таксономическими единицами» и «классификационными группами», а выступают в еще более важной функции – в качестве *этапов* и, более того, *уровней* развития игровой формы активности. Следовательно, за «феноменологическим фасадом» этих форм следует видеть их более имплицитное, но и более важное значение и даже – «миссию». Она состоит в том, что они, с одной стороны, выступают фазами *общего* генезиса игры; с другой стороны, они не редуцируются полностью, сменяя друг друга, а сохраняются, хотя, конечно, и в «снятом» виде в структуре сменяющих их форм. К данному – повторяем, существенному обстоятельству мы также возвратимся в ходе последующего анализа.

Итак, выше были рассмотрены те данные, которые существуют в настоящее время по отношению к первому из двух основных аспектов реализации генетического плана исследования игры и игровой деятельности. Он связан с выявлением и интерпретацией особенностей и закономерностей генезиса *самой* игры, а впоследствии – и игровой деятельности, в которую последовательно и все более полно трансформируется игра. Вместе с тем, как уже отмечалось выше, данный план включает и второй – также очень существенный аспект; он связан с изучением роли и функций игры в *генезисе психики и личности*, то есть с раскрытием ее в качестве базового и очень комплексного фактора личностного и психического развития. Другими словами, он направлен на раскрытие игры и игровой деятельности в качестве базового и очень комплексного фактора личностного и психического развития. Следовательно, теперь необходимо перейти к анализу данной проблемы в той ее части, которая соотносится именно со вторым из указанных выше аспектов.

Однако именно здесь и проявляются со всей остротой те трудности принципиального характера, которые также уже были спрогнозированы нами априорно – при формулировке исходных –

так сказать «установочных» положений по отношению ко всему представленному в данном параграфе анализу современного состояния проблемы детской игры в целом и ее генетического аспекта, в особенности. Их сущность, напомним, связана с принципиальной невозможностью дифференциации двух категорий результативных эффектов генетического плана, имеющих место на том этапе онтогенеза, на котором основным типом активности является игра и игровая деятельность. С одной стороны, это эффекты, обусловленные детерминационным воздействием самой игры и игровой деятельности на психическое и личностное развитие ребенка; это – своего рода *деятельностно-специфические* эффекты. С другой стороны это, разумеется, и эффекты более общего и неспецифического по отношению к игре и игровой деятельности характера, связанные с *общим* генетическим развитием психики и личности ребенка, которые как раз и развертываются наиболее интенсивно на данном возрастном этапе. Это уже своего рода *деятельностно-неспецифические*, а *общегенетические* эффекты.

Причем, истинная сложность проблемы состоит в том, что эти две категории результативных эффектов генетического плана не только принципиально невозможно разделить, но любая их дифференциация является некорректной и искусственной, нарушающей естественный характер общего процесса генетического развития в целом и искажающей реальную картину детерминационного влияния на него игры и игровой деятельности. Именно эта – повторяем, уже спрогнозированная выше трудность принципиального плана как раз и проявляется со всей отчетливостью и во всем ее истинном масштабе при реализации второго основного аспекта общего генетического плана исследования игры и игровой деятельности, а также при анализе полученных в этом отношении материалов.

Действительно, на первый взгляд, представляется, что при его реализации не только не должно встретиться никаких сложностей принципиального характера, но, напротив, именно он и является относительно наиболее легко осуществимой задачей. Дело в том, что именно по отношению к нему в настоящее время

следует констатировать относительно наибольший объем полученных материалов – как эмпирического, так и теоретического характера. Кроме того, вполне очевидной представляется и так сказать «общая схема» его реализации – своего рода «дизайн» его реализации. Он, по существу, должен в структурном отношении во многом просто «повторять» – дублировать в себе наиболее общие представления о структуре и содержании *предмета* исследования в психологии – те представления о ее структурной организации и ее основных «составляющих», которые сложились к настоящему времени.

Так, он должен включать в себя, во-первых, анализ результатов, полученных при исследовании детерминационной роли игры по отношению к генезису *психических процессов*. Причем, такой анализ также должен быть по необходимости дифференцированным: он должен быть направлен на исследование детерминационной роли игры по отношению ко всем основным класса процессов – когнитивным, мотивационным, эмоциональным, волевым. Он, далее, должен предполагать и более глубокую дифференциацию и проводиться по отношению к каждому из входящих в эти классы психических процессов. Иными словами, необходимо рассмотреть генезис ощущения, восприятия и далее – всех процессов «по очереди и по отдельности» под детерминационным влиянием игры и игровой деятельности. Далее, аналогичному анализу должны быть подвергнуты закономерности формирования и развития системы индивидуальных *качеств* и свойств под детерминационным воздействием игры. Наряду с этим, далее, такому же анализу должны быть подвергнуты и *все* иные, дифференцируемые в настоящее время «составляющие» психики – формирование и развитие *речи*, системы *знаний*, процессов *регулятивного* и *саморегулятивного* плана, *рефлексивных* процессов и *качеств* и мн. др. Кроме того, в сферу анализа обязательно должна быть включена и обширная сфера, связанная с формированием и развитием *социально-психологических* качеств личности ребенка.

Наряду с этим, необходимо проанализировать в дифференцированном виде и различные *типы* игр – в аспекте специфики их детерминационного влияния на генезис психики и личности.

Должна быть рассмотрена также и обширная сфера вопросов, связанных с ролью игры в процессе *социализации* формирующейся личности ребенка, а также с еще более обширной проблематикой изучения средств и механизмов освоения *общественного опыта*.

Наконец, помимо «классических» – традиционных тем и направлений, связанных с исследованием развития так сказать «устоявшихся» и общепринятых компонентов психики и личности, необходимо включить в сферу анализа и относительно более новые – только недавно ставшие предметом психологического изучения вопросы. Это, например, исследование детерминационных функций игры по отношению к классу *метакогнитивных процессов*; исследование этих функций по отношению к еще одному – также качественно очень специфическому классу процессуальных образований – к *интегральным процессам* регуляции поведения и деятельности и др.

Подобные направления анализа можно, разумеется, перечислять и далее. Важнее, однако, подчеркнуть обстоятельство наиболее принципиального плана: общий состав этих направлений, фактически, воспроизводит *структуру предмета* психологии в целом – в том его виде, который сложился в настоящее время. Именно структура предмета задает своего рода «матрицу проблем и направлений», которые необходимо подвергнуть анализу в его так сказать «идеальном» то есть максимально полном и завершенном виде. И именно эта «матрица» одновременно является основой для общей схемы анализа материалов, полученных при реализации этого – второго аспекта общего генетического плана исследования игры и игровой деятельности.

Вместе с тем, здесь-то и возникают, точнее – эксплицируются, выходя «на первый план», трудности принципиального характера, а их суть заключается в следующем. Во-первых, практическая реализация такого – «идеального» дизайна анализа данного аспекта, по существу, просто невозможна в силу беспрецедентного по объему характера материалов, подлежащих рассмотрению. Фактически, при этом следовало бы во многом просто повторить содержание большинства разделов целого ряда отраслей и направлений психологии (детской, возрастной, педагогической

и ряда иных). Кроме того, даже попытка приблизиться к этому «увела» бы очень далеко от основной проблематики данной работы, поскольку такого рода анализ – именно в силу его объема и масштаба – не может реализовываться, так сказать, «попутно и параллельно» решению иных задач. Он является совершенно особой – отдельной и самостоятельной задачей высокой степени сложности и трудоемкости.

Во-вторых, еще более принципиальным является то, что реализация такого – действительно «абстрактно-идеального» дизайна не только невозможна с практической точки зрения, но и отнюдь не необходима. На первый взгляд, такое утверждение представляется просто ошибочным; однако именно оно как раз и эксплицирует суть трудностей, возникающих при реализации данного анализа. Их общий смысл уже был отмечен выше и состоит в принципиальной сложности и даже невозможности дифференциации двух «линий» генезиса психики на том этапе онтогенеза, на котором основным типом деятельности выступает игра. Следовательно, не только крайне сложно, но и практически невозможно дифференцировать результативные эффекты этих двух генетических «линий». Однако суть дела состоит еще и в том, что данный вопрос, фактически, не только не решается, но даже и не формулируется в явном виде в психологии детской игры и игровой деятельности. В итоге этого, в общем содержании данного аспекта – в том виде, в котором оно представлено в настоящее время, *синкретично* представлены эффекты обоих типов, что и приводит к огромному по объему множеству материалов.

В-третьих, если все же попытаться выделить в этих материалах только то, что связано лишь с отмеченным выше *деятельностно-специфическим* влиянием игры на генезис психики и личности, то эти попытки обычно не будут приводить к сколько-нибудь заметным результатам. В итоге, как это ни странно и даже – парадоксально, данный аспект перестает быть таким «разработанным и богатым содержанием», как это полагается традиционно. Напротив, он эксплицируется как достаточно неразработанный и «бедный» конкретными результатами. В тех результатах, которые, в действительности, составляют его тради-

ционное содержание сплошь и рядом смешиваются эффекты общего – деятельностно-неспецифического плана и эффекты специфического – собственно «игрового» плана. Вопрос же о том, что составляет суть и специфику детерминационного влияния *только* второй из этих двух категорий эффектов, остается, фактически, открытым.

В этом плане можно, разумеется, привести очень большое количество примеров и иллюстраций данного обстоятельства. Так, скажем, утверждается, что в ходе генезиса игры происходит формирование и развитие основных свойств восприятия – предметности, константности, целостности и др. Это само по себе, конечно, совершенно справедливо. Однако при этом возникает принципиальный вопрос – *что* в этом процессе обусловлено детерминационной ролью игры, а *что* – всей совокупностью иных, то есть «внеигровых» факторов и, прежде всего, тех, которые связаны с общим генетическим развитием психики в целом, с формированием и развитием перцептивной системы в целом?

Аналогичным образом, через всю психологию мышления, взятую в ее генетическом измерении, «красной нитью» проходит тезис, согласно которому игра оказывает детерминационное влияние на генезис и последовательную смену основных типов мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного, вербальнологического), которые затем трансформируются в уровни его организации. Вместе с тем, и здесь возникает аналогичный по содержанию вопрос: *что* конкретно в этом процессе обусловлено факторами «деятельностно-игрового» плана, а *что* – всеми иными, так сказать, «внеигровыми», то есть общегенетическими факторами, связанными с развитием психики в целом? В этом же ряду должна быть отмечена, конечно, и одна из наиболее «излюбленных» тем психологии игры, взятой в ее генетической функции, – проблема развития еще одного психического процесса в ней – воображения. Так, утверждается, что игра оказывает очень большое влияние на его развитие. С этим, естественно, нельзя не согласиться; однако и здесь возникает все тот же вопрос – вопрос о соотношении двух категорий детерминационных факторов развития воображения «специфически-игровых» и «общегенетических».

Подобный перечень проявлений указанной выше – наиболее принципиальной трудности можно, разумеется, продолжать и далее. Вместе с тем, гораздо более важно видеть их *общий смысл*, который состоит в том, что сама эта трудность обуславливает постановку важнейшего теоретического вопроса. Он состоит в том, чтобы по отношению к каждому конкретному аспекту охарактеризованной выше «генетической матрицы» определить то – содержание резульативных эффектов генезиса, которое носит только «деятельностно-специфический» характер. К сожалению, до сих пор по отношению к подавляющему большинству из аспектов данная проблема в настоящее время не решена. И именно данное обстоятельство делает не только затруднительным, но и, фактически, *невозможным* – подчеркиваем, именно на современном уровне их развития реализацию «идеального» варианта анализа, охарактеризованную выше. И именно такая *актуальная* невозможность как раз и должна рассматриваться как фактор дальнейшего развития исследований в данной области, поскольку она требует ее преодоления, а для этого – развертывания исследований в данной области. В ходе дальнейшего изложения и, в особенности, в главе 3 третьего тома будут представлены конкретные результаты, направленные на решение этой задачи.

Вместе с тем, все сказанное вовсе не означает, что рассмотрение второго из отмеченных выше аспектов общего генетического плана, *вообще* не должно проводиться при общей характеристике современного состояния проблемы игры и игровой деятельности. Как раз напротив, оно совершенно необходимо, но именно в том его понимании и с теми «ограничительными обстоятельствами», которые были сформулированы выше. Он – этот анализ не только не может, но и не должен быть ориентирован на его полный характер, а быть, скорее, постановочным и «установочным». Другими словами, на материале рассмотрения некоторых – наиболее репрезентативных результатов, существующих во втором основном аспекте генетического плана исследований. необходимо эксплицировать вопросы, требующие дальнейшего приоритетно исследования и направленные на раскрытие «деятельностно-специфических» эффектов детерминационного влияния игровой деятельности

на формирование и развитие психики, а также на их дифференциации от эффектов общегенетического плана. Вместе с тем, поскольку в современных исследованиях эти эффекты обычно представлены и рассматриваются в сочетанном виде, то именно для их дифференциации необходимо рассмотреть и то, как они характеризуются в настоящее время. При этом, разумеется, будут рассмотрены лишь некоторые, но достаточно репрезентативные из них – показательные в плане экспликации общего состояния данного вопроса.

Переходя к рассмотрению данной задачи, необходимо, прежде всего, еще раз подчеркнуть, что в качестве наиболее *общих* психологических оснований игры выступают главные закономерности психики и ее развития. Именно в соответствии с ними определяются природа, структура и содержание игры, условия ее появления и развития у индивида. В зависимости от базовой теории можно выделить ряд основных направлений конкретных исследований детской игры – функциональный подход, исследования в контексте когнитивного развития, социального развития (присвоения социальных форм поведения), развития аффективно-мотивационной сферы и др.

Так, в частности, психологическое содержание игры традиционно рассматривается в рамках функционального подхода. Поскольку первые исследователи игрового поведения детей стояли на биологизаторских позициях, то и содержанием игры определялось реализация и совершенствование инстинктов. К. Гросс, например, считал, что основное содержание игры – это развитие природных инстинктов, которые отражают адаптацию человека к окружающей среде [86]. Его поддерживали многие ученые того времени (В. Штерн, А. Адлер, А. Фрейд [6, 270, 400]). Исходя из инстинктивной природы игры, делалось заключение, что игры маленького ребенка и молодых животных имеют одну природу. Игры инстинктивны по своей природе и поэтому содержанием игры может являться только упражнение инстинктивного поведения, необходимого для биологического выживания. Однако с первых исследований стало ясно, что игра гораздо богаче по своему содержанию, чем просто трансляция инстинктивного содержания. Поэтому, необходимо обратить внимание на эмоциональную составляющую игры.

К. Бюлер определил игру как деятельность, доставляющую эмоциональное удовлетворение и совершаемую ради него. По мнению К. Бюллера детская игра как сны и грезы доставляет ребенку совершенно специфические эмоции, отражающие глубинные влечения и переживаемые как невероятно приятные [54]. Поэтому дети, которые не могут найти удовольствий в непонятной и подавляющей их реальности, «уходят» в игру. В. Штерн был одним из первых, кто указал на «тесноту мира», в котором живет ребенок, как на причину возникновения игры и на игру как форму бегства из этого тесного мира [400].

Определяют содержанием игры проявление подавленных влечений представители психоанализа. З. Фрейд рассматривал детскую игру как проективную и катартическую активность ребенка: с одной стороны, в игре ребенок переносит свои собственные переживания, аффекты, связанные с блокированием изначально присущей ему потребности в удовольствии, на других индивидов и на предметы; с другой стороны, в игре дети разыгрывают и повторяют трудные жизненные ситуации, чтобы изживать их и управлять ими (то есть игра представляется как защитный механизм личности) [269]. Игра может уже в самом раннем детстве выступать как способ психологической защиты. В игре происходит «отыгрывание» травматических переживаний и таким образом снятие напряжения. В частности З. Фрейд описывает игру маленького ребенка (младенца), который больше всего любил выбрасывать из кроватки игрушки. При этом к одной игрушке была привязана нитка, и ребенок с не меньшим восторгом втягивал игрушку обратно и вновь бросал ее. Эти действия ребенка интерпретировались как проработка травмирующего ухода матери, как залога ее радостного возвращения [369].

Более детальный анализ детской игры провела А. Фрейд, которая подчеркивала, что детская игра выполняет для ребенка функцию психологической защиты и поэтому может быть охарактеризована как форма психологической защиты, со всеми характерными для последней признаками [369]. Развивает биологизаторский подход в объяснении природы и содержания детской игры Ф. Бойтендаик [353]. По его мнению, инстинктив-

ные формы поведения развиваются независимо от упражнения. Психомоторной деятельности суждено развиваться на уровне уже генетического кода, и она развивается. Однако нередко необходимы некоторые «подготовительные действия», которые ребенок совершает через упражнение. Ф. Бойтендаик противопоставляет игру и упражнение: освоение ходьбы и игра в ходьбу это разные деятельности. Игра – это форма проявления влечений, связана с динамикой поведения, желаниями ребенка.

С точки зрения такого положения игровая активность характеризуется ненаправленностью (*Unberichtetheit*) движений; двигательной импульсивностью (*Bewegungstrang*) – которая лежит в основе детского непостоянства; патическим отношением к действительности (*pathische Einstelluns*), то есть непосредственная аффективная связь с миром, связанная с наивностью, внушаемостью, рассеянностью ребенка; застенчивостью (*Schuchternheit*) и амбивалентностью, то есть активностью к миру и одновременно отстранению от него.

Все эти черты по мысли Ф. Бойтендайка при определенных условиях приводят к игре. Причем аналогичная картина представлена и в поведении молодых животных. Игра по сути своей амбивалентна. С одной стороны она включает влечение к внешнему миру, к снятию препятствий среды, сковывающих свободу ребенка. С другой стороны, противоположное первому влечение к слиянию с окружающими. При столкновении этих влечений и возникает игра. Игра всегда предметна и при этом может реализоваться только, когда предмет сам может «играть» с ребенком, то есть в нем есть что-то знакомое, понятное и при этом в нем есть что-то неизвестное, остаются возможности для творчества. Ф. Бойтендаик говорит, что знакомое и незнакомое создает для ребенка «образ предмета», то есть ребенок играет не с предметом, а с его образом. Сфера игры – это сфера образов, непосредственно аффективного (*Pathischen*) и «гностически-нейтрального», то есть частично незнакомого и жизненной фантазии. При переходе от игры к реальности предмет теряет свою образность, символическое значение и, соответственно, игровую привлекательность.

Теория Ф. Бойтендайка, отдав приоритет в содержании игры образу и аффекту, породила кризис в понимании содержания игрового действия. В скрытой форме теория Ф. Бойтендайка указывает на присутствие в игре ориентировочного поведения и творчества (при конструировании образа из «неизвестного» содержания предмета). Несомненно, одной из составляющих содержания детской игры является ее роль для реализации познавательной потребности и ориентировочной реакции.

Уже в конце XIX века еще до появления работ К. Гросса, при описании детской игры психологи обращали основное внимание на работу детского воображения или фантазии. В теориях детской игры основные феномены игрового поведения, а тем самым и игра как форма поведения ребенка объяснялись интенсивным развитием в период детства воображения и его особенностями живостью, беззаботностью, переживанием иллюзии. Итак, еще одной содержательной составляющей детской игры является фантазия. На роль актуализации и развития воображения, «фантазирования» в игре указывали многие исследователи (Ф. Бойтендаик, К. Бюлер, А. Валлон, В. Вундт, К. Гросс, Ж. Пиаже, Г. Спенсер, З. Фрейд, Ф. Шиллер, В. Штерн, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Н. Я. Михайленко, С. Л. Новоселова, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Славина, А. П. Усова, Д. Б. Эльконин и др.).

Воображение – это высшая психическая функция, обеспечивающая сознательную творческую деятельность человека. Ребенок рождается с потенциальной возможностью осуществлять деятельность воображения. Однако лишь в реальной деятельности по решению творческих задач происходит развитие, совершенствование и усложнение функции воображения. В отличие от других высших функций, наиболее интенсивно воображение развивается в довольно раннем возрасте, приблизительно в период от четырех до десяти лет. Этот период является сенситивным для развития воображения, фантазии. Развитие воображения влияет на развитие и памяти, внимания, творческого мышления. Игровая деятельность предоставляет ребенку широкие возможности для работы воображения и творчества. В основе игры лежит ориентировочная деятельность, обостряющая чувствительность

ребенка ко всему новому, неизвестному. В силу своей эмоциональности и импульсивности ребенок в игре не только замечает новое, но пытается и создать его на уровне предметных действий, приписывая им новые свойства. Так кубик становится машинкой, а палка – ракетой. Теснота мира, в котором живет ребенок, и переживаемое им чувство давления – причина тенденции к отходу от этого мира, причина возникновения игры; фантазия и связанное с ней переживание иллюзии – механизм ее осуществления. Особенностью детского игрового воображения является его своеобразная проективность. Ребенок чаще не создает принципиально новые образы, а переносит имеющиеся у него, но предметно недоступные, на несоответствующие, но находящиеся в его реальном окружении объекты. При этом исследование игрового замещения связывается с особыми предметами, предназначенными для игры – игрушками и их характеристиками. Подробный анализ игрового замещения дан в работе Г. Фейн [440].

Воображение в игре становится ведущим процессом, но его сопровождает восприятие, память, внимание, мышление, активное речевое поведение и т. д. Таким образом, в дошкольном возрасте игра лежит в основе всего психического развития ребенка. Ряд действий ребенок не может совершить реально, но он может осуществить замещающее поведение. Как указывает Г. Фейн, на протяжении дошкольного детства отмечается сдвиг от одиночных простых замещений в игре к множественным и более сложным. Наряду с усложнением игрового замещения отмечается также переход к действиям с воображаемыми предметами (уже в четыре года приблизительно 50 % игровых эпизодов являются идеаторными, то есть игра не зависит от непосредственного присутствия физического объекта). По отношению к специфическим игровым предметам – игрушкам эта тенденция выступает как сдвиг от игры с реалистическими игрушками в раннем детстве к прототипическим игрушкам (имеющим обобщенные черты класса предметов) и к игре с полифункциональными предметами-заместителями у детей 4–8 лет.

Игра дает возможность сравнительно безопасно опробовать новые формы поведения и оценить себя в этих ситуациях.

Острота открытого негативного суждения (что-то не получилось) смягчается уже тем фактом, что оно относится не к реальной, а к игровой ситуации. Эти же механизмы делают возможным более свободное проявление негативных эмоций, не находящихся себе выхода в обычных условиях.

Воображение – это основная функция мышления, задействованная в решении математических уравнений, проведении научных исследований, создании произведений искусства, принятии решений, решении проблем и во многих других ситуациях. Т. Фридман [371] полагает, что воображение и творческое мышление являются важнейшими способностями для эффективного осмысления сложного мира, в котором мы живем сейчас, а в особенности – мира, каким он станет в ближайшем будущем. Игра в овощной магазин, вероятно, более подходящая подготовка к курсу алгебры в средней школе, нежели механическое заучивание числового ряда.

Воображение является потенциально генетически заданной функцией. С этой точки зрения оно естественно актуализируется у ребенка. Однако для его продуктивной работы необходимо наличие внешних средовых условий (предметов-игрушек, информации об окружающей действительности, социального взаимодействия). Низкий уровень воображения может негативно сказаться на общем развитии ребенка.

Нормальному ребенку свойственны два вида воображения:

- подражание, когда копируются звуки и действия другого (человека, животного или любого персонажа);
- символическая игра, когда некий объект превращается в игре в нечто другое (игра «понарошку»).

Следует подчеркнуть, что в целом дети любят игры, требующие активного воображения. Они охотно играют с предметами, служащими для них лишь символами реальных объектов, они живут в «царстве иллюзий». Дети до 5 лет обязательно нуждаются для игры в каком-нибудь объекте. Одной фантазии ребенку еще недостаточно. Она должна опираться на реальный предмет, которому ребенок «присвоит» требуемые игрой качества. Дети более старшего возраста постепенно переходят к свободной игре,

где минимальное количество используемых предметов, а нередко и их полное отсутствие восполняется участием в игре других детей. Появляются групповые игры. Мальчики, играя в войну, в качестве «оружия» используют собственную руку с вытянутым вперед пальцем, девочки баюкают на руках несуществующего «ребенка» имитируя движения укачивания. Именно такие игры выполнения «деятельности в чистом виде» оказывают наибольшее влияние на развитие психики и личности ребенка. С 5–6-ти лет детей все больше привлекают подвижные групповые игры. Лазанье по горкам и детскому городку, «догонялки», различные игры «в войну» или «дочки-матери» – все это отражение естественной потребности детей в групповой активности, в имитации взрослой деятельности. В характере игры, а также в той роли, которую берет на себя играющий ребенок в общих играх достаточно рано можно видеть индивидуальные особенности детей. Причем в этом возрасте уже начинают выделяться «женские» и «мужские» игры. Разделение игр по половому признаку в наибольшей степени отражают подражательную функцию детей, которые чаще всего подражают родителю сходному по полу. В это же время в игре появляются элементы эстетической оценки: украсить цветочками «дом» или обмотать пестрой лентой руль велосипеда, «чтобы было красивее» – достаточно типичное поведение ребенка в игре. Групповые игры имеют большое значение для формирования черт характера и свойств личности. Выносливость по отношению к боли, чувство справедливости и ответственности, доверия, сочувствие к слабому – вот некоторые из свойств, формируемых у ребенка в условиях групповой игры. Легко осуществляется в игре и процесс обучения. «Учиться играючи» – не пустая фраза, а конкретный механизм, обеспечивающий ребенку эффективное и легкое усвоение знаний и умений.

Для развития воображения определяющее значение имеет ролевая игра. В ней ребенок учится замещать предметы другими предметами, брать на себя различные роли. Эта способность ложится в основу развития воображения. В играх детей старшего дошкольного возраста уже не обязательны предметы-заместители, так же как не обязательны и многие игровые действия. Дети

научаются отождествлять предметы и действия с ними, создавать новые ситуации в своем воображении. Игра может в таком случае протекать во внутреннем плане.

Другой процесс, который активно развивается в игре – это перцепция, восприятие. Уже грудные дети с удовольствием используют бросание игрушек, сжимание, растягивание. Они с удовольствием реагируют на погремушки, которые издают разные звуки, движутся. Все это мощная стимуляция тактильных, звуковых, зрительных ощущений. В дальнейшем эти функции все более совершенствуются в игре и одновременно позволяют делать саму игру богаче в плане психологического содержания. Американский исследователь К. Хатт специальным исследованием установила сходство игрового процесса с дивергентным мышлением и отметила, что способность продуцировать разнообразные идеи и замыслы составляют ядро сюжетной игры (по [492]).

Игровая ситуация и действия в ней оказывают постоянное влияние на развитие интеллектуальной деятельности ребенка дошкольного возраста в целом. В игре ребенок учится действовать с заместителем предмета, – он дает заместителю новое игровое название и действует с ним в соответствии с названием. Предмет-заместитель становится опорой для мышления. На основе действий с предметами-заместителями ребенок учится мыслить о реальном предмете. Постепенно игровые действия с предметами сокращаются, ребенок научается мыслить, о предметах и действовать с ними в умственном плане. Таким образом, игра в большой мере способствует тому, что ребенок постепенно переходит к мышлению в плане представлений. В то же время опыт игровых и особенно реальных взаимоотношений ребенка в сюжетно-ролевой игре ложится в основу особого свойства мышления, позволяющего стать на точку зрения других людей, предвосхитить их будущее поведение и на основе этого строить свое собственное поведение.

Далее, следует, конечно, подчеркнуть, что игровая деятельность значимо влияет на формирование произвольности психических процессов. Так, в игре у детей начинает развиваться произвольное внимание и произвольная память. В условиях

игры дети сосредотачиваются лучше и запоминают больше, чем в условиях лабораторных опытов. Сознательная цель (сосредоточить внимание, помнить и припомнить) выделяется для ребенка раньше и легче всего в игре. Сами условия игры требуют от ребенка сосредоточения на предметах, включенных в игровую ситуацию, на содержании разыгрываемых действий и сюжета. Если ребенок не хочет быть внимательным к тому, что требует от него предстоящая игровая ситуация, если не запоминает условий игры, то он просто изгоняется сверстниками. Потребность в общении, в эмоциональном поощрении вынуждает ребенка к целенаправленному сосредоточению и запоминанию.

Очень большое влияние игра оказывает на развитие речи. Игровая ситуация требует от каждого включенного в нее ребенка определенного уровня развития речевого общения. Если ребенок не в состоянии внятно высказывать свои пожелания относительно хода игры, если он не способен понимать словесные инструкции своих товарищей по игре, он будет в тягость сверстникам. Необходимость объясниться со сверстниками стимулирует развитие связной речи.

Игра как ведущая деятельность имеет особое значение для развития знаковой функции речи ребенка. Знаковая функция пронизывает все стороны и проявления человеческой психики. Усвоение знаковой функции речи ведет к коренной перестройке всех психических функций ребенка. В игре развитие знаковой функции осуществляется через замещения одних предметов другими. Предметы-заместители выступают как знаки отсутствующих предметов. Знаком может быть любой элемент действительности (предмет человеческой культуры, имеющий фиксированное функциональное назначение; игрушка, выступающая в качестве условной копии реального предмета; полифункциональный предмет из природных материалов или созданный человеческой культурой и др.), выступающий в качестве заместителя другого элемента действительности. Называние одним и тем же словом отсутствующего предмета и его заместителя концентрирует внимание ребенка на некоторых свойствах предмета, по-новому осмысливаемых через замещения. Тем самым открывается еще

один путь познания. Кроме того, предмет-заместитель (знак отсутствующего) опосредствует связь отсутствующего предмета и слова и по-новому трансформирует словесное содержание.

В игре ребенок постигает специфические знаки двоякого типа: индивидуальные условные знаки, имеющие мало общего по своей чувственной природе с обозначаемым предметом; иконические знаки, чувственные свойства которых визуально приближены к замещаемому предмету. Индивидуальные условные знаки и иконические знаки в игре берут на себя функцию отсутствующего предмета, который они замещают. Разная степень приближенности предмета-знака, замещающего отсутствующий предмет, и замещаемого предмета способствует отработке знаковой функции речи: опосредствующая взаимосвязь «предмет – его знак – его наименование» обогащает смысловую сторону слова как знака.

Действия замещения, кроме того, способствуют развитию у ребенка свободного обращения с предметами и использования их не только в том качестве, которое было усвоено в первые годы жизни, но и по-другому (чистый носовой платок, например, может заменить бинт или летнюю шапочку).

Игра ведет также к развитию рефлексии, поскольку в игре возникает реальная возможность контролировать то, как выполняется действие, входящее в процесс общения. Так, играя в «больницу», ребенок плачет и страдает как пациент и доволен собой как хорошо исполняющий свою роль. Двойная позиция играющего – исполнитель и контролер – развивает способность соотносить свое поведение с поведением некоего образца. В ролевой игре возникают предпосылки к рефлексии как чисто человеческой способности осмысливать свои собственные действия, потребности и переживания с действиями, потребностями и переживаниями других людей.

А. Н. Леонтьев подчеркивает, что в игре, наряду с развитием процессуального содержания психики, развиваются и чрезвычайно важные черты личности ребенка, такие как волевая регуляция, ответственность, самооценка. Особое значение в этом плане при-обретают игры «с фиксированным правилом и задачей».

Их суть в наличии соревновательного эффекта: что-то делать в сравнении с другим игроком: быстрее добежать, ловко увернуться (например, игра в «пятнашки»). Когда игра усложняется «двойной задачей», то есть справиться с задачей самому и помочь товарищу, то в нее вводится и моральный момент, совершенствующий и усложняющий игру, как в когнитивном, так и социальном плане. Это оказывает неоценимое значение для формирования личности ребенка.

Значимую роль в психическом и личностном развитии играют, в первую очередь, относительно наиболее сложные виды игр – прежде всего, сюжетно-ролевая игра. Чаще всего сюжетно-ролевая игра дошкольников отражает и их опыт, и их воображение. С. Энгель [438] удачно сформулировала это в своем определении игры «понарошку» как «что бывает, и что могло бы быть, если...». Отталкиваясь от теоретических и эмпирических исследований по развитию грамотности у детей младшего возраста, воображение и творчество дошкольников можно рассматривать как находящиеся в процессе становления. Подобно грамотности воображение и творчество появляются в самой рудиментарной форме, но находятся в процессе развития и, будучи жизненно важными для успехов в учебе и дальнейшей жизни, требуют поддержки со стороны высококвалифицированных специалистов. Особое значение в реализации значимых ситуаций имеет ролевая игра. В ее основе часто лежит воспроизведение деятельности и отношений взрослых. Ребенок играя, выражает свое отношение и эмоции к самым разным ситуациям окружающей жизни, а, следовательно, накапливает инструментальный и эмоциональный опыт проживания этих ситуаций.

В ролевой игре проявляются и формируются особенности характера ребенка. Он может предпочитать руководить или командовать другими участниками, проявлять агрессию или заботу, делиться или забирать себе лучшее. Эти и многие другие особенности и черты личности получают именно в ролевой игре широкое поле для проявления и формирования. По мнению В. Экслейн [404], в такой ситуации у ребенка появляется возможность проиграть свои аккумулированные чувства напряжения, расстрой-

ства, неуверенности, агрессивности, страха, замешательства и запутанности. Проигрывая эти чувства, он выносит их на поверхность, видит их, научается их контролировать или отвергать. Благодаря этому ребенок достигает эмоциональной устойчивости и становится психологически более зрелым.

Таким образом, влияние сюжетно-ролевой игры связывается с возможностью формирования в ней смысловых образований, воображения, а игр с правилами – с формированием регулятивных и социальных умений, а также отработкой конкретных учебных навыков. Отдельно выделяются игры на исследовательское поведение, роль которых видят в возможности развития у детей умения действовать в ситуации неопределенности, новизны [404]. В целом, игра способствует достижению и реализации возрастных задач, конкретизированных и материализованных на каждом этапе развития в соответствующих видах игр и игрушек. Для каждого вида игр существуют и разрабатываются свои игрушки и игровой материал.

В целом, очень многие исследователи отмечают большое значение сюжетно-ролевой игры в формировании воображения (по [91]). Указывается, что она способствует становлению мотивационных направленностей, ценностных ориентаций, образцов построения отношений, появлению абстрактного мышления. Роль игр с правилами (настольных, подвижных и др.) сводится в основном к формированию регулятивных умений (управление эмоциями, поведением), конкретных учебных навыков (счет и др.) и способов взаимодействия с другим.

Вместе с тем сюжетно-ролевая игра может быть просто иллюстрацией значимых для ребенка событий и переживаний. Если в игре ребенок играет строгую мать или агрессивного отца, это не значит что сам он агрессивный. Это свидетельствует о значимости этой ситуации для него. Таким образом, ролевая игра позволяет ребенку «попробовать» новые для него эмоции и сформировать более адекватные социальные оценки.

Существенное значение в плане раскрытия детерминационно-генетических функций игры имеют также и исследовательские процессы *социализации* формирующейся личности ребенка,

а также тесно связанной с этим проблемой овладения им способности к совместной деятельности. Так, показано, что уже к 4–5 годам ребенок способен к достаточно активному и действенному включению в совместную деятельность. Сохраняя свои позиции ведущей деятельности, игра остается основной формой взаимодействия ребенка с окружающими людьми. В совместной игровой деятельности ребенок копирует действия и деятельность других людей, транслирует значимые для него оценки и отношения. Полученные в исследованиях факты заставляют исследователей все более признавать зависимость развития игры и форм игровой активности от широких социо-культурных факторов, с одной стороны, и невозможность объяснить развитие игры у ребенка, исходя лишь из понимания ее как прямой проекции социума, игнорируя психические особенности, специфике возраста, с другой стороны.

Социализация ребенка через игровую деятельность подчеркивалась многими исследователями. Представители отечественной психологии (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Петровский, Д. Б. Эльконин, К. Л. Вольцис, С. Г. Якобсон, И. Н. Ефимова, В. Г. Щур, Т. А. Антонова, В. Н. Давидович, Р. И. Деревянко, Е. Е. Кравцова, Л. В. Лидак, М. И. Лисина, М. Г. Маркина, А. А. Рояк, А. Г. Рузская, Р. Б. Стеркина, Р. К. Терещук и др.) стоят на позициях, что социализация – это основная функция игры. Данный подход является основным в объяснении ролевой игры [4, 67, 187, 211, 212, 276, 409, 419].

При всем богатстве реальных жизненных условий дети нередко оказываются лишенными возможности получить некоторые значимые формы опыта, особенно опыта в сложной системе человеческих взаимоотношений. Они, например, могут ограничивать сферу общения просто потому, что опасаются негативных последствий в случае неудачи. В игре участники могут позволить себе разные сферы и эмоции. Чувства и проявления враждебности, подозрительности, тревоги и т. п., будучи, вообще говоря, вполне реальными и являясь существенным элементом опыта группового общения, теперь как бы защищаются и оправдываются фактом игры.

Проблему социализации в игре своеобразно трактуют психоаналитики. Во время игры ребенок может «отыгрывать» неприятные переживания и через игровое поведение отомстить обидчику. Можно не согласиться с З. Фрейдом, что период детства это период сплошного травмирования, но и отрицать наличие большого числа стрессогенов в жизни маленького ребенка тоже нельзя. Не имея опыта преодолеть многие жизненные проблемы, ребенок пытается получить опыт их решения через игру. Анализ игровых процедур показывает, что все они содержат в разной степени выраженные попытки создать ситуации, дающие возможность выявить те социальные отношения, на которых фиксирован аффект, и тем самым имплицитно содержат указание на то, что ролевая игра в качестве своего смыслового центра имеет социальные отношения между взрослыми или между ребенком и взрослыми. Большинство этих ситуаций провоцирует ребенка на воссоздание отношений и выделение именно тех, которые являются для него в данный момент центральными.

Вообще говоря, значимость исследования роли и функций детской игры в процессе *социализации* ребенка – как «составляющей» общей проблемы игровой деятельности определяется тем, что он, фактически, во многом просто тождествен исследованию закономерностей формирования личности в целом. В этом плане одним из современных подходов к раскрытию данного содержания процесса является социально-эволюционный подход – теория культурного научения (Cultural Learning theory), наиболее известным представителем которой является М. Томаселло [482]. Эта теория рассматривает развитие игры в более широком контексте социального, познавательного и культурного развития. Теоретически этот подход стремится объединить идеи советской психологической школы, прежде всего, Л. С. Выготского, и последние исследования theory of mind. В статье Н. Rakoczy [471] игра, как и другие деятельности, рассматривается как социальное явление, приобретаемое через культурное научение. Автор представляет игру как одну из самых ранних форм совместных действий, в которых участвуют маленькие дети. В рамках данного направления была проведена серия исследова-

ний «Орудия и игрушки» под влиянием известных экспериментов советских психологов Ф. И. Фрадкиной и Я. З. Неверович, описанных Д. Б. Элькониным [409]. Результаты этих исследований показали, что игрушки становятся игрушками для детей тем же образом, как орудия становятся орудиями, – посредством освоения возможных действий и культурных функций.

Далее, в целом ряде исследований показано, что с возрастом (от трех до шести лет) усиливается и стабилизируется дифференциация в выборе соответствующих полу игровых ролей. Именно в игре осваиваются половые и пробуются гендерные стереотипы. Культурные нормы задают разные образцы поведения и действий мальчикам и девочкам. Это выражается уже на уровне игрушек, которые предлагают родители совсем маленьким детям. Мальчикам – машинки, девочкам – куклы. Как показывают многочисленные исследования, полоролевые стереотипы навязываются детям обществом и закрепляются взрослыми через различную реакцию на игру мальчиков и девочек [436]. Можно привести множество примеров разного оборудования детских комнат для мальчиков и девочек, отделов в игрушечных магазинах «Игрушки для мальчиков» и «Игрушки для девочек», реагирование самих взрослых на игры детей. Родители рассматривают как некоторую «не норму», если девочка хватается игрушечное оружие, а мальчик хочет поиграть в куклу. Все это свидетельствует о жестком давлении со стороны социума на игровое поведение ребенка с точки зрения его пола.

Существуют исследования, указывающие и на кросс-культурное значение игры. Подробный анализ такого этнографического материала и кросс-культурных исследований представлен в целом ряде работ (см. обзор, например, в [91]). Так, указывается, в частности, что отношения между культурой и содержанием детской игры многоуровневые и сложные. Ребенок не имитирует наблюдаемые нормы и обычаи, а переиначивает их на свой лад, иногда в гротескной и даже юмористической форме. Таким образом, происходит не только усвоение нормативного содержания, но и формируется модель критичного и свободного отношения в данной культуре.

Подводя некоторые итоги можно сказать следующее. Психологическое содержание игры является очень богатым и разнообразным. В психологии существуют спорные точки зрения на сущность сложной детской игры. Например, К. Гросс видел в игре исключительно упражняющую функцию [86]. Он считал, что у высших животных, в том числе и у человека, инстинктов недостаточно для приспособления к изменчивому окружающему миру. Игра как раз является своего рода предварительной тренировкой («предупражнением»), подготовкой к будущей борьбе за существование. К этому – очень важному, на наш взгляд, понятию мы возвратимся в ходе последующего анализа, поскольку оно в определенной степени может содействовать решению некоторых значимых вопросов теоретического плана.

По мнению еще одного крупно исследователя игры – К. Бюлера, стремление к игре поддерживается эмоциональным удовольствием от повторения одних и тех же действий [54]. Ф. Бойтендаjk связывал основные особенности игры с характерными чертами поведения, свойственными растущему ребенку [353]. Это импульсивность, робость, застенчивость, ненаправленность движений и особенность связей с окружающими. Именно эти черты поведения порождают игру. В анализе психологического содержания игры господствует принцип описательного функционализма. Поэтому доминирующей формой игры исследователи считают именно ролевую игру, в которой палитра функций наиболее богата. В игре дети накапливают жизненный опыт, усваивают социальные модели поведения, развиваются физически, формируют и развивают психические виды деятельности. Все это происходит естественно, без волевого напряжения. Игра выступает перед ребенком как сложная деятельность, сопровождаемая лишь приятными эмоциями и чувствами.

Вместе с тем, на основании факта любви ребенка к игре «в наказания» В. Штерн предполагает, что в каждом ребенке содержится скрытое властолюбие. Поскольку в реальной жизни ребенок находится в тисках морали подчинения, то в игре он берет реванш и отыгрывает желание властвовать. И в этом он также приближает себя к позиции «как взрослый».

Важнейшее значение игры в развитии большинства когнитивных функций и особенно воображения. По В. Штерну игра – это «переживание иллюзии» замещающей ребенку объективную действительность. Эту иллюзию ребенок воспринимает как реальную жизнь, поэтому относит к ней все свои знания, эмоции, мотивы и потребности [400]. Свободная имажинативная игра (play) и игра «по правилам» (game) – принципиально разные формы игры. При этом первая, связанная с активным развитием воображения, предпочитается детьми в дошкольном возрасте, а вторая, ориентированная на развитие логического мышления свойственна более старшим детям и взрослым. Таким образом, можно сделать вывод, что выбираемый вид игры тесно связан с уровнем когнитивного развития и сензитивным периодом.

По содержательной характеристике игры в отечественной педагогике традиционно диагностировались показатели возрастного развития ребенка. Все эти изменения игры в ходе дошкольного развития связаны с особенностями развития психики ребенка и его социализацией. Игра, исходя из ее содержания, использовалась как диагностическое средство для определения уровня развития ребенка достаточно давно. На это указывали К. Д. Ушинский, Л. Шлегер, В. Шмидт, С. А. Шацкий, П. П. Блонский, Л. С. Выготский и др. [41, 70, 367, 393,]. Однако во второй половине XX века были разработаны и классифицированы четкие показатели содержания игры, по которым делался вывод об уровне психического развития на определенном возрастном этапе.

Так ребенок в возрасте 2–3 лет должен использовать сюжетные игрушки, дифференцировать их цвет, издаваемые звуки и т. п. Он должен выполнять несложные игровые действия с различными игрушками (складывать кубики в домик, забор, ворота; возить машинку; составлять элементарный порядок объектов); воспроизводить самые простые игровые дидактические действия (как кричит птичка, собачка, кошка и т. д.; различать два-три цвета; форму предмета). Дети 3–4 года осуществляют элементарные сюжетные игры, используя знакомые сказки, стихи. Они могут в определенном порядке раскладывать кубики, подбирая картинку, складывать простейшую мозаику в узоры, подбирая цвета («чтобы было кра-

сиво»); воспроизводить в сюжетных и словесных дидактических играх звукоподражание животным; участвовать в подвижных играх с элементарными навыками взаимодействия (хоровод, мячик). В возрасте 4–5 лет игра содержательно усложняется. В сюжетных играх ребенок проявляет самостоятельность и творчество (по-своему расставляет мебель в кукольном домике, или солдатиков «на войне»; одевает кукол; возит предметы на машинке и т. д.). В сюжетную игру включает элементы ролевого действия, пытаясь управлять своей и чужой активностью («А ты делай так»). Проявляет наблюдательность, сравнивая признаки в игрушках и предметах (большой мишка и маленький мишка; много цветочков или мало). Он осуществляет сложную хронологически логичную игровую деятельность (делает постройки из строительного материала: дом, гараж, дорога и т. д.). В групповых играх (хоровод) соблюдает определенную последовательность движения и построений, вовремя выступает с индивидуальными действиями.

От 5 до 6 лет ребенок может самостоятельно придумать сюжет игры, проявлять себя в определенной роли, подавать реплики, действовать за персонажей, правильно и удобно расставить игрушечную мебель, посуду на столике, сочетает по размеру, цвету и назначению игрушечные вещи, играет со строительным материалом, укладывая его симметрично по цвету, форме или проявляет выдумку, отклоняясь от симметрии. Активно играет в настольные игры типа «лото». Проявляет сообразительность в дидактических играх. В возрасте 6–7 лет происходит трансформация игрового поведения в направлении предельной самостоятельности ребенка. Он самостоятельно придумывает сюжет игры, намечает перспективу его развития, распределяет роли, правильно использует характерные особенности игрушек в ситуациях. В игре ребенок проявляет инициативу и правильно сопоставляет цвета, звуки, объекты. При этом он оценивает правильность своих и чужих действий. В процессе игры ребенок ориентируется во времени и пространстве, выразительно использует наблюдаемые объекты во внешней среде. Очень любит коллективные и командные игры. В игре ребенок демонстрирует хорошую память и элементарные логические, аналитические и причинно-следственные формы мыслительной активности.

Игра достаточно активно изучалась в этно- и кросскультурных исследованиях. Так, показано, что отношения между культурой (социальным контекстом) и содержанием детской игры гораздо сложнее, нежели просто имитационные (по [91]). В процессе игры дети усваивают культурные ценности этноса, специфику деятельности традиционной для данной национальной группы, но вместе с тем дети склонны реализовать позитивные эмоции через особые формы их переиначивания, осмеивания, гротескного изменения и пр., а не только через прямую их имитацию. В результате такого анализа делается вывод о необходимости изучения специфики игрового содержания, в частности специфики игровой роли, по отношению к социальному контексту.

Даже если ребенок играет реальными предметами, он использует их в воображаемой ситуации. Например, использует палку как ружье, камешек как мыло, стул как машину. Л. С. Выготский утверждал, что воображение это внутренний мир ребенка, естественный процесс, с помощью которого ребенок не только учится понимать окружающий мир, но и наполнять его смыслом.

В последнее время активно исследуется роль одного из широко распространенных видов игр – настольных в психическом развитии в целом и в когнитивном развитии, в особенности. Так, анализ современных исследований показывает, что ребенок 2–3 лет способен выполнить элементарные правила в настольной игре (составить дорожку по правилу, найти требуемое изображение предмета или его часть и др.). Однако не только применительно к этому возрасту, но и на более поздних этапах развития (дошкольный возраст) для возникновения и поддержания интереса к настольной игре и для выполнения нужных действий необходимо введение сюжетной линии (построить дорожку для зайчика, который хочет попасть к своему другу ежику, и т. д.). Настольные игры для детей дошкольного возраста часто содержат сюжетный игровой материал – фигурки или изображения животных, людей, предметов. Игровой интерес к настольной игре задается вначале не выполнением правила и возможностью выигрыша у другого, а сюжетным компонентом. Это подтверждает существующее в психологии игры положение об определяющем значении мни-

мой ситуации для развития разных видов игр (как сюжетных, так и игр с правилами). О появлении мнимой ситуации и условий ее возникновения и, прежде всего, способности к символизации свидетельствует включение ребенком в игру заместителей реальных предметов (их изображений, сходных по каким-либо признакам предметов). Это согласуется и с позицией Ж. Пиаже, который считал, что уже в 2,5 года у ребенка появляется символическая игра, в которой ребенок использует символические действия и игрушечные образы (животных, людей, сказочных персонажей) [278]. Таким образом, у ребенка уже на рубеже раннего и младшего дошкольного возраста появляются разные виды игр – образные, сюжетные, игры с правилами в форме подвижных и настольных игр.

Далее эти виды игр развиваются в свои высшие формы. Показана также значимая роль настольных игр в плане формирования *метакогнитивных* процессов и умений. Так, в частности, подчеркивается, что «логические, пространственные, символические и другие умения составляют содержание метакогнитивных умений, необходимых для решения задач в любом учебном предмете. Они не выступают в качестве специального объекта формирования в образовательных программах дошкольных и школьных учреждений, что зачастую приводит к появлению учебных трудностей у учащихся [336]. Однако, именно этот «дефицит» и позволяет восполнить использование настольных игр. Об этом убедительно свидетельствует анализ настольных игр, существующих в настоящее время: он показывает, что большая часть этого игрового материала направлена на формирование разнообразных метакогнитивных умений.

Еще одним очень важным направлением исследований, целью которых выступает обнаружение и интерпретация закономерностей детерминационного воздействия игры на генезис психики и личности, является изучение роли в этом процессе *игрушек* различных типов. Так, в последнее время особое внимание сосредоточено на роли так называемых *динамических* игрушек. Такие игрушки, с одной стороны, дают возможность почувствовать ребенку собственное движение и его

результат, а с другой – отображают важнейшие. Ключевая характеристика таких игрушек – непосредственный двигательный ответ игрушки на движение и действие человека, на физические закономерности окружающего предметного мира. Как справедливо отмечают Е. А. Абдулаева и Е. О. Смирнова, «Важнейшая особенность детского восприятия состоит в том, что ребенок более остро, чем взрослый, переживает связь с внешним миром: он впитывает впечатления и отождествляет себя с окружающими событиями, что выражается в склонности к подражанию. У детей при активном наблюдении движений происходит их внутреннее телесно-чувственное проигрывание и последующее воспроизведение» [2]. Многие специалисты высказывают мысль о подражании как ведущем механизме развития в младшем возрасте (до 7 лет). На эту особенность детей дошкольного возраста указывали многие ученые и педагог, об этом, как важном и необходимом этапе развития, свидетельствуют нейропсихологии и коррекционные педагоги.

Открытие и исследования «зеркальных нейронов» на рубеже XX и XXI веков подтверждают это свойство на физиологическом уровне. Данные образования отличаются тем, что возбуждаются одинаково как при выполнении человеком определенного действия, так и при наблюдении за выполнением этого действия другим индивидом. Исследования свидетельствуют о причастности зеркальных нейронов к становлению и развитию речи, к пониманию смысла действий других, к явлению эмпатии и к общему развитию человеческой культуры [472]. Характерно, что активность зеркальных нейронов не наблюдается у детей, страдающих аутизмом, а положительная динамика сопряжена с их активизацией [472, 492].

Вообще говоря, в психологических исследованиях в целом постоянно подчеркивается значимость игры для личностного развития ребенка. Наряду с классическим представлением о ведущей роли игры в дошкольном возрасте рассматривается ее влияние на познавательное, личностное, социальное и профессиональное становление человека в других возрастах. Образовательные программы школьной и профессиональной подготовки

все чаще используют игру как наиболее эффективную форму передачи и освоения навыков и умений (деловые, ролевые, настольные, компьютерные игры и др.). Большое распространение имеют игры, созданные по мотивам фэнтези («Властелин колец», «Сталкер» и т. д.), которые проходят в реальном пространстве и времени. Человек отрабатывает в них разные модели поведения, построения отношений. В игровую деятельность вовлечено большое число людей от подросткового до взрослого возраста. Популярностью также пользуются интерактивные игры в виртуальном пространстве, в которых человек соревнуется в освоении каких-либо действий (Lock on и др.) или строит отношения (Second life и др.). Распространенность и роль разнообразных игр в жизни детей школьного возраста и взрослых привлекает к этой проблеме внимание многих ученых не только в психологии, но и в философии, логике и других науках (Э. Эриксон, Ж. Пиаже, Й. Хейзинга, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Г. П. Щедровицкий, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова и др.) [89, 115, 186, 187, 208, 374, 402, 409, 439, 278].

Наконец, в завершении краткого абриса некоторых результатов, полученных по отношению к проблеме детерминационного воздействия игры на психическое и личностное развитие ребенка, нельзя не отметить и особую разновидность игр, специально направленных на решение именно этой задачи. Это, разумеется, развивающие игры. Так, в частности, по отношению к ним разработан ряд основных принципов их реализации:

1. Каждая игра должна иметь целевую направленность, и все игровые задания должны быть подчинены ей.

2. Продолжительность игры должна определяться активностью детей, их интересом к выполнению игрового задания. При первых признаках утомления необходимо переключиться на другой вид деятельности. Следует постоянно поощрять детей, оказывая им своевременную помощь, делая это незаметно. Ребенку должно быть знакомо чувство успеха.

3. Игровые задания должны быть посильными, понятными, но в то же время содержать элемент трудности, ребенку надо приложить усилия, проявить терпение, чтобы достигнуть цели.

4. В игре необходимо участие взрослого: объяснение правил игры, показ действий, совместные действия с ребенком, наблюдение за выполнением заданий, предупреждение конфликтных ситуаций и детского травматизма.

5. Начинать следует с простых игр, постепенно их усложняя и модифицируя.

6. Игровой материал должен быть красочным, интересным, доступным для использования детьми соответствующего возраст.

В заключение подчеркнем, что, естественно, далеко не все вопросы и направления общей проблемы детерминационного влияния игры на психическое и личностное развитие были вовлечены в сферу проведенного вышнее анализа. Многое осталось «за кадром» – в частности, значимая, особенно в последнее время роль в этом процессе компьютерных игр, анализ особого типа игр – дидактических и др. Вместе с тем, следует еще раз подчеркнуть, что в ходе проведенного анализа и не ставилась задача обеспечения его полноты и тем более – «исчерпывающего» характера. Он имел совершенное иное целевое назначение – дать иллюстрацию тех фундаментальных по значимости вопросов, к которым привело в настоящее время развитие данной проблемы и которые были охарактеризованы вначале данной главы. Основной среди них как раз и выступает проблема экспликации *деятельностно-специфических* эффектов именно игровой деятельности и их дифференциации от эффектов *общегенетического* плана. Только посредством решения этой проблемы можно раскрыть истинную роль и главные закономерности детерминационного влияния именно *игровой деятельности* на развитие психики и личности. И именно эта задача должна стать приоритетной в плане дальнейшего развития проблемы детерминационного влияния игры на психическое и личностное развитие. В силу этого, она также составит одно из главных направлений исследований, представленных в данной работе.

Итак, обобщая результаты проведенного анализа современного состояния генетического плана проблемы детской игры и игровой деятельности, целесообразно сформулировать следующие заключения обобщающе-интерпретационного характера.

При этом напомним, что они, как это и прогнозировалось априорно, действительно, органичным образом «перекликаются» с теми установочными положениями и даже – «опасениями», которые были сформулированы вначале данного раздела. Более того, они переводят их из разряда *предположений* в разряд вполне обоснованных – именно выявленной выше содержанием и специфики состояния исследований в данной области – *положений*.

Во-первых, очень общей и характерной, а в то же время – и предельно явной чертой данного плана, вообще всех «генетически-ориентированных» исследований по данной проблеме, является представленность в нем двух рассмотренных выше – достаточно разных аспектов, двух направлений изучения. Данное обстоятельство имеет два следствия – одно преимущественно позитивное, а второе – преимущественно негативное. Первое состоит в том, что, благодаря такой «совместной представленности» расширяется мера полноты и повышается степень комплексности разработки и, соответственно, – раскрытия данной проблемы. Второе состоит в том, что в результате этого оказываются «смешанными» два достаточно разных аспекта генезиса психики и личности. Имеет место очень полный и явный аналог известного явления «экспериментального смешения». Действительно, в существующих материалах, вообще – в генетически-ориентированном направлении, фактически, не дифференцируется то, что является следствием детерминационного воздействия на развитие психики и личности именно игры, а что выступает следствием детерминационного воздействия многих иных факторов. А факторов этих, в действительности, существует достаточно много, и они имеют очень сильный – в ряде случаев даже превосходящий по силе характер, нежели детерминанты собственно «игрового плана». Более того, среди них существует и такой – наиболее комплексный и, пожалуй, наиболее сильный, даже определяющий фактор, каковым и выступает собственное – так сказать аутохтонное развитие психики.

В результате всего этого до сих пор во многих случаях не ясно, что из полученных результатов свидетельствует о детерминационно-генетической роли игры, а что выступает следствием

действия детерминационного действия многих иных и, повторяем, нередко еще более сильных факторов генетического плана. К сожалению, ситуация, сложившаяся к настоящему времени, усугубляется еще и тем, что данная проблема (а одновременно – трудность) вообще, как правило, не формулируется и не подвергается анализу и попыткам преодоления. Это и приводит к уже констатированному смещению» результатов, полученных в обоих указанных планах, а также к тому, что объем материалов в этом аспекте является очень большим. В результате и создается «иллюзия благополучия», «впечатление полноты» его разработки. Однако, в действительности, это впечатление, являясь обманчивым, позволяет – при попытке его осмысления вскрыть достаточно негативную особенность всего современного состояния исследований данной области.

Наконец, необходимо подчеркнуть, что констатированная выше ситуация является, к сожалению, еще более сложной и труднопреодолимой. Дело в том, что ее истинная «хитрость» состоит в том, что две указанные выше «генетические линии», с одной стороны, действительно требуют дифференциации, а с другой – не должны быть разделены. Вся трудность этой проблемы как раз и состоит в том, что генезис психики и личности под влиянием специфически игровых детерминант, а также под влиянием факторов общего генетического плана объективно неразрывны. Сами «специфически-игровые» факторы есть не что иное, как конкретизация – как форма существования факторов общегенетического плана. Одновременно последние включают в свой собственный состав – содержание и факторы деятельностного плана, поскольку генетическая детерминация именно общедетельностного характера как раз и принадлежит к разряду общих генетических факторов. В результате всего этого не только крайне трудно и не только практически невозможно, но даже и не целесообразно (или – просто некорректно) пытаться «насильно развести» эти две детерминационные линии. Однако в таком случае исходная задача продолжает оставаться нерешенной. Это действительно, одна из наиболее принципиальных теоретических трудностей разработки генетического аспекта проблемы игры и игровой деятельности. Она носит в чем-то даже антиномичный характер,

поскольку, как было показано выше, любой вариант ее решения, являясь логически правильным, не приводит, однако, к ее решению, а напротив, чреват ошибками и «огрублением и схематизацией» реальности. В силу этого, данную трудность, конечно, нельзя оставить без внимания при попытках дальнейшей разработки данной проблемы. Она поэтому должна выступит в качестве одной из основных задач данной работы.

Во-вторых, очень явной и своего рода «сквозной» особенностью подавляющего большинства «генетически-ориентированных исследований является, как можно видеть из представленных выше материалов, их отчетливый феноменологический – преимущественно описательный, констатационный характер. Кроме того, этому направлению присущ и столь же отчетливый эмпирический характер его развития, явно доминирующий по отношению к собственно теоретическому осмыслению полученных в нем материалов. Он имеет целый ряд рассмотренных выше проявлений и индикаторов, а основные из них заключаются в следующем. Так, прежде всего, по отношению к собственному генезису игры, а впоследствии – и игровой деятельности, действительно установлен целый ряд очень интересных и значимых результатов. В частности, существенное значение имеет дифференциация основных этапов этого генезиса, а также глубокая интерпретация психологического содержания каждого из них, позволяющая «пролить свет» на многие закономерности психического и личностного развития в целом.

Вместе с тем, в существенно меньшей степени раскрыты и объяснены более глубинные, но одновременно – и более значимые в научном плане аспекты этой проблемы. Они связаны, в первую очередь, с определением обоснованных, а еще лучше – носящих объективный характер критериев дифференциации общего генезиса игровой деятельности на те или иные этапы. Кроме того, без должного раскрытия остается и вопрос, связанный с механизмами и закономерностями переходов от одних этапов к другим (в чем также проявляется доминирование эмпирико-феноменологической ориентации исследований по отношению к теоретико-интерпретационной их направленности).

Наконец, не только не определен *общий* тип генезиса игры и игровой деятельности, но даже, фактически, не сформулирован вопрос об этом. Вместе с тем, именно данный опрос является наиболее важным и принципиальным, а его суть может быть эксплицирована следующим образом. Является ли генезис игры и игровой деятельности видовым проявлением некоторой более общей, то есть родовой сущности? Выступает ли он частным проявлением и конкретным случаем какого-либо более общего типа генезиса? Если нет, то есть если он уникален, то почему? Если да, то разновидность чего он является и к какому более общему и принципиальному типу генезиса он принадлежит? Все эти вопросы, несмотря на их, казалось бы «избыточно теоретический» и очень общий характер, тем не менее, с необходимостью встают при попытках дальнейшей разработки генетического направления исследований игровой деятельности. В этом проявляется и одно из наиболее общих гносеологических правил, состоящее в следующем. Попытки решения относительно частных проблем «на фоне» нерешенности общих проблем всегда будут «наткаться» именно на эту нерешенности вторых и, следовательно, всегда будут носить по необходимости ограниченный – локальный, частный и неполный характер, а в ряде случаев и вообще могут давать негативный результат.

Аналогичные соображения, вскрывающие доминирование описательно-феноменологического уровня исследований в данной области, могут быть сформулированы, однако, и по отношению ко многим иным ее аспектам. Отметим здесь лишь один, но достаточно показательный из них. Так, «красной нитью» через все генетически-ориентированные исследования игры и игровой деятельности проходит тезис о том, что в ней «развиваются и совершенствуются все психические процессы». При этом, разумеется, речь, как правило, идет, в основном, о когнитивных процессах, а наиболее «излюбленным» среди них является воображение. Пожалуй, нет темы более традиционной, «понятной и приятной», нежели то, как «воображение и фантазия развиваются в игре». Вместе с тем, и другие когнитивные процессы – мышление, память, восприятие также исследуются под детерминационным влиянием игровой деятельности.

Однако анализ существующих в этом отношении материалов также показывает, что в этих исследованиях основное внимание уделяется содержательным трансформациям, которые имеют место в их процессуальной организации; параметрам и направлениям их – опять-таки содержательного и, следовательно, *феноменологически* представленного усложнения и пр. Вместе с тем, вопросы, связанные с выявлением и интерпретацией механизмов и иных – наиболее *имплицитных* детерминант генезиса психических процессов в целом и когнитивных процессов, в особенности, остаются разработанными в несопоставимо меньшей степени. Более того, по отношению к ним до сих пор остаются практически не востребованными даже те – уже существующие, но представленные в иных, нежели психология игры, областях исследований результаты (например, в метакогнитивизме, а также в бурно развивающемся в настоящее время направлении, условно обозначаемом как психология «раннего когнитивного развития»).

Тем самым вновь, но уже несколько в ином и еще более общем аспекте, эксплицируется все та же трудность и формулируется все та же проблема, которая уже был констатирована выше. Это – необходимость перехода от преимущественно эмпирико-феноменологических традиций исследования игры и игровой деятельности к теоретико-интерпретационным схемам; необходимость смены описательных подходов иными – преимущественно объяснительными. Все это также должно быть учтено и, по возможности, реализовано в ходе дальнейшей разработки данной проблемы и составит, в частности, одно из главных направлений этой разработки в данной книге.

Наконец, в-третьих, необходимо отметить, на наш взгляд, и еще одну – также своего рода «сквозную» особенность практически всех генетически-ориентированных исследований. Она, равно как и две уже отмеченные, носит, с одной стороны, очень традиционный характер, а с другой, – оказывает отнюдь не позитивное влияние на ее современное состояние, а также на перспективы ее дальнейшей разработки. Эта особенность имеет два взаимосвязанных аспекта, два проявления. Первый из них состоит в том, что по отношению к генетической функции игры и игровой деятель-

ности сложилось очень однозначное – предельно понятное и даже своего рода «само собой разумеющееся» отношение как к безусловно позитивному фактору генезиса и психики, и деятельности, и личности, и их более локальных «составляющих». Разумеется, в целом и в наиболее общем виде такое отношение является вполне обоснованным, а «позитивный вектор» влияния игры и игровой деятельности является, конечно, доминирующим.

Вместе с тем, он не является единственным, а сводить только к нему всю реальную сложность генетической динамики – означает радикально упрощать ее и «упрощать» ее многомерный характер схематизировать ее. В действительности, необходимо обязательно учитывать и то – фундаментальное по значимости и очень общее по смыслу обстоятельство, согласно которому любое развитие – это обязательно и «ограничение степеней свободы», «закрытие» целого ряда потенциально возможных, но не реализуемых, направлений этого развития. Более того, в результате всего этого само развитие – в том числе (и даже – «прежде всего») и игры, а «через нее» – личности и психики органично сочетает в себе как позитивные, так и негативные тенденции. Игра не только «развивает», но и «закрывает» многие – потенциально возможные направления генезиса психики и личности. Являясь «производной от социума», она накладывает на это развития те ограничения, которые разработаны самим социумом. В этом плане вполне уместно вспомнить и известное положение, согласно которому «культура – это, прежде всего, система ограничений». Однако, игра, сама являясь органичной частью культуры, также с необходимостью выступает как система ограничений. Этот – преимущественно негативный, точнее – «ограничительный» по отношению к общему генезису психики и личности аспект генезиса детской игры до сих пор остается разработанным в очень слабой степени. Следовательно, он также должен стать предметом приоритетного внимания в ходе дальнейшей разработки данной проблемы, в том числе – и в данной работе.

Наконец, отметим и еще одно обстоятельство, носящее достаточно имплицитный характер, но также очень характерное для современного состояния исследований в данной области и требующее учета при проведении дальнейших исследований в ней.

В ходе развития исследований по проблеме детской игры и ее генезиса исторически сложилась устойчивая и очень общая традиция, согласно которой – вольно или невольно, но объективно исследования носят по необходимости аналитический характер. Он проявляется в том, что в данной области, как правило, ставится цель (а «под нее» организуется и все исследование) выяснить, каким образом игра оказывает детерминационное влияние на генезис психики и личности, а также их основных «составляющих». При этом, однако, обычно либо упускается из виду, либо осознанно не принимается в расчет, что, в действительности, ни в один период онтогенеза развитие психики и личности не происходит только под влиянием специфически-деятельностной детерминации (в данном случае – со стороны, естественно, игровой деятельности). Сколь бы ни важна и широко представлена ни была в жизни ребенка игра, тем не менее, *вся* эта жизнь к ней не сводится и ей не исчерпывается.

Более того, открытым остается и наиболее принципиальный вопрос – о действительной, а не «кажущейся» и «очевидной» роли игры в генезисе психики и личности. В любом случае, однако, нельзя не учитывать того, что генезис психики и личности осуществляется под влиянием *многофакторной* детерминации. Игра же является, хотя, конечно, и предельно важным (не исключено, – определяющим), но все же *одним* из такого рода факторов. В связи с этим, формулируется фундаментальная, на наш взгляд, по своей значимости проблема – проблема раскрытия закономерностей взаимодействия различных детерминационных факторов генезиса психики и личности, одним из которых как раз и является игра. Как она, взаимодействуя с иными факторами – включаясь в их систему, реально детерминирует генезис психики и личности? Какие – возможно, новые и синергетические по своей природе эффекты могут возникать в результате такого взаимодействия и включение «игровых факторов» в их общую систему? Эти вопросы, в силу их значимости, но одновременно неизученности, также должны составить одну из задач дальнейшего исследования, в том числе – и представленного в данной работе.

1.2. Основные особенности современного состояния проблемы детской игры

Представленные в предыдущем параграфе материалы позволили дать достаточно полную и развернутую характеристику «феномена детской игры», эксплицировать его основные психологические особенности, а также выявить главные черты современного состояния исследований в данной области⁵. При этом мы, с одной стороны, стремились именно к такому – комплексному и многоплановому раскрытию данного феномена: лишь оно может обеспечить необходимые по степени разнообразия и достаточные по мере полноты основания для его дальнейшего теоретического осмысления. С другой стороны, проводя анализ, необходимо учитывать и еще одно – не менее существенное обстоятельство. При всей комплексности и разноплановости проведенного анализа, а также при выраженном разнообразии и гетерогенности представленных в нем материалов, следует учитывать то главное, ради чего он и проводится, – его *целевое назначение*. Оно, в свою очередь, заключается в том, чтобы выявить и проинтерпретировать основные *особенности* современного состояния данной проблемы, а затем на этой базе определить главные *трудности* ее разработки в настоящее время и эксплицировать их в качестве ведущих *проблем*, подлежащих приоритетному изучению. На наш взгляд, решение именно этой – по существу, «триединой» задачи может в значительной степени содействовать интенсификации исследований в данной области, преодолению ряда принципиальных трудностей и проблем, сдерживающих в настоящее время ее разработку. Кроме того, попытки ее решения задают вполне определенные и содержательно обоснованные ориентиры для определения тех *направлений*, в которых должны проводиться эти исследования.

⁵ Использование в данном контексте словосочетания «феномен детской игры» отражает сложившуюся традицию, согласно которой оно выступает просто в качестве эквивалента понятия «игра как *предмет* психологического исследования».

Итак, общая логика проводимого далее анализа должна быть следующей. Вначале необходимо определить основные *особенности* современного состояния проблемы «феномена детской игры». Затем – на этой основе попытаться эксплицировать главнее *трудности*, которые возникают в настоящее время в плане его изучения и которые, собственно говоря, и проявляются в особенностях ее современного состояния. Далее, на основе методологического осмысления этих трудностей следует сформулировать комплекс приоритетных теоретических *задач*, вытекающих из их содержания и направленных на их преодоление (или, по крайней мере, на минимизацию). Наконец, сами эти задачи необходимо проинтерпретировать в качестве главных *направлений* разработки данной проблемы, определяющих в своей совокупности общий «вектор» этой разработки на ближайшую перспективу. При этом необходимо иметь в виду также, что данные особенности (как «исходный пункт» анализа) столь же разнообразны и разноплановы, сколь гетерогенен и многомерен сам «феномен детской игры». Так, одни из них являются относительно более очевидными и «простыми» – представленным в эксплицированном виде; они, соответственно, систематически отмечаются и обсуждаются в литературе. Другие носят более имплицитный и глубинный характер и, в силу этого, значительно реже становятся (а зачастую – *не* становятся) предметом специального методологического осмысления. Такое наличие «особенностей у совокупности самих особенностей» (то есть так сказать «особенностей второго порядка») создает определенные сложности в плане их систематизации и рассмотрения (например, в последовательности анализа). Сознвая это, мы будем далее придерживаться такого принципа изложения, который как раз и вытекает из отмеченного выше обстоятельства – сравнительной степени очевидности и простоты тех или иных особенностей; перехода от относительно более эксплицитных и очевидных из них к более имплицитным и еще требующих своего осмысления. Оправданность такого принципа проявляется вполне непосредственным образом, поскольку, действительно, позволяет выявить достаточно развернутый «симптомокомплекс» особенностей современного состояния данной

проблемы. Он сочетает в себе как общеизвестные из них, так и те, которые носят не столь очевидный характер и, как правило, не становились пока предметом специального анализа.

Так, пожалуй, наиболее очевидной и демонстративной особенностью современного состояния исследований по проблеме детской игры – причем, особенностью, обычно подчеркиваемой подавляющим большинством исследователей, является ее выраженный *эмпиризм*. При этом он традиционно рассматривается как такая особенность, суть которой заключается в преобладании эмпирического уровня разработки данной проблемы над теоретическим уровнем. Вместе с тем, хотя, конечно, такое понимание и является в целом правильным, его все же не совсем корректно рассматривать как полное и исчерпывающее. В действительности, данная черта сама нуждается в детализации – в особенности, по отношению к специфике предмета исследования, то есть к «феномену детской игры». На наш взгляд, в этом плане могут быть сформулированы следующие положения, способствующие детализации данной особенности.

Во-первых, естественно, должна быть сохранена исходная и, более того, основная трактовка данной особенности, смысл которой, действительно, состоит в явном преобладании эмпирического способа (и уровня) разработки данной проблемы по отношению к собственно теоретическому уровню. При этом, однако, данную особенность нельзя трактовать упрощенно – только в том смысле, что «теоретических разработок *мало*, а эмпирических исследований *много*» (или, по крайней мере, намного больше). Суть дела состоит в том, что существует достаточно большое количество и собственно теоретических исследований (что, кстати говоря, проявляется и в еще одной особенности данной проблеме – эклектизме, о чем будет подробнее сказано далее). Вместе с тем, оно не идет ни в какое сравнение с объемом и гетерогенностью, разноплановостью и «многокрасочностью» того эмпирического материала, который получен в настоящее время⁶. Кро-

⁶ В связи с этим, можно сказать, что данная особенность состоит не в преобладании «многого над малым», а в преобладании «очень многого» над «просто многим».

ме того, следует учитывать, что в последнее время наметилась и, к сожалению, стала вполне традиционной еще одна тенденция, суть которой заключается в снижении интенсивности теоретических разработок по данной проблеме, в определенной утрате интереса к ее собственно теоретическим аспектам. В результате этого, «разрыв» между теоретическим и эмпирическим уровнями ее разработки не только не уменьшается, а, напротив, возрастает. Тот – преимущественно экстенсивный путь ее разработки, который сложился исторически и закрепился традиционно, проявляется с весьма высокой степенью отчетливости и очевидности.

Вместе с тем (и это, во-вторых), хотя, повторяем, такая трактовка эмпиризма и является, безусловно, правильной, она все же не может рассматриваться как достаточно полная и тем более – исчерпывающая. На наш взгляд, существует и еще один – более имплицитный, но и более значимый аспект данной особенности, причины и суть которого заключаются в следующем. Действительно, в связи с вышесказанным возникает принципиальный вопрос: чем обусловлено столь выраженное и резкое доминирование эмпирического уровня разработки данной проблемы над собственно теоретическим уровнем? Лежат ли в основе этого причины лишь так сказать «гносеологического порядка», связанные с особенностями и логикой *разработки* данной проблемы, с традициями, сложившимися в ней? Или же эти причины носят более глубинный характер и связаны с какими-либо особенностями самого *предмета* исследования – с такими его специфическими чертами, которые до сих пор не подвергались специальной методологической рефлексии? Дело в том, что, пожалуй, нигде более, «многокра-сочность и пестрота» предмета, его гетерогенность, а зачастую – и «причудливость» не выражены столь явно, как в исследованиях «феномена детской игры». В результате именно при его изучении с наибольшей остротой проявляется противоречие между «интересностью» и «теоретичностью»; между «содержанием» и «формой» (как понятийными средствами научного познания); между «сопротивлением» данного феномена концептуализациям и объективной необходимостью в этом, вытекающей из императивов и логики научного познания. «Феномен детской игры» зачастую

не только «не укладывается» в теоретические схемы, но и вообще любая его концептуализация приводит, как правило, к достаточно выраженной «потере» в содержании и глубине, в полноте и объективности его раскрытия.

По нашему мнению, можно предложить следующее – пока по необходимости гипотетическое объяснение данной – очень важной особенности. Любое теоретическое объяснение – любая концептуализация предполагает, как известно, установление общих и *инвариантных* закономерностей, которым «подчиняется» предмет исследования. При этом сами закономерности – именно как нечто стабильное и инвариантное, лежащее в основе организации предмета, по крайней мере, *уже должны существовать* как нечто данное и объективное в их завершенном и «оформленном» виде. Лишь в этом случае возможна собственно теоретическая экспликация и концептуализация предмета – его «отображение» на уровне теоретических представлений. Однако если эти закономерности еще *не представлены* именно в таком – «завершенном и оформленном» виде, то есть если они сами еще *только складываются* и формируются, концептуализация предмета не только нереализуема в полной мере, но и не является вполне адекватным средством его характеристики. Именно этот случай, по-видимому, и является очень характерным для «феномена детской игры». Сам предмет исследования здесь специфичен тем, что он *еще формируется* (а не *уже сформирован*); он при этом принципиально генетически *изменчив* и, следовательно, еще не является чем-то уже «ставшим». Поэтому его именно эмпирическая, а не теоретическая экспликация является и более адекватной, и более полной, и в большей степени воспроизводящей его атрибутивную природу. И именно поэтому эмпиризм в исследованиях детской игры столь выражен и столь «неизживаем». Более того, истинная сложность ситуации состоит в том, что в связи с данной особенностью обнаруживается еще один – достаточно любопытный гносеологический нюанс. Сам эмпиризм из особенности преимущественно *отрицательной* окраски трансформируется в особенность *позитивного* плана, поскольку он в большей степени соответствует саму «духу» изучаемого предмета. И здесь мы в первый (но, как будет показано ниже,

далеко не в последний) раз сталкиваемся с двумя важнейшими «особенностями самих особенностей» современного состояния психологии детской игры.

Первая из них состоит так сказать в «удвоении статусов» самих этих особенностей. По отношению к эмпиризму такое «удвоение» заключается в том, что он, наряду со своим исходным и главным смыслом (преобладания эмпирического уровня разработки над собственно теоретическим), обретает и дополнительный смысл. Эмпиризм раскрывается не только как следствие причин *гносеологического* плана, связанных с логикой развития исследований, но и как следствие причин *онтологического* плана. Они связаны с атрибутивными чертами самого предмета изучения, с его объективно переходным – «становящимся» и по необходимости еще несформированном, не данным в завершенном виде характере. И именно такая «еще не-данность», незавершенность является главной причиной трудностей его концептуального, то есть теоретического уровня его осмысления. В связи с этим, однако, возникает и другой – еще более важный вопрос: что же, собственно говоря, формируется и развивается при этом? В чем состоит *истинный* предмет психологии игры? В чем ее реальная – исходная и объективно представленная *субстанциональная основа* и что лежит в основе всей *феноменологии* игровой деятельности? Где – в какой системе следует искать *онтологические* основания всего того, что феноменологически проявляется в гетерогенной эмпирике «феномена детской игры»? В какой системе и на каком уровне организации представлены те имплицитные закономерности, которые еще только складываются и формируются в генезисе детской игры? Необходимость ответа на данные вопросы является, как можно видеть из проведенного анализа, весьма настоятельной. Вместе с тем, они до настоящего времени остаются нерешенными. Следовательно, они и должны стать предметом (и одной из задач) дальнейшего рассмотрения, что и будет предпринято ниже.

Второе проявление констатированного выше «удвоения статуса» эмпиризма как особенности современного состояния данной проблемы заключается в следующем. Он в существенной

степени трансформируется из особенности, преимущественно, негативного плана в черту иного – позитивного плана. Точнее, он переходит в такую особенность, которая более *адекватно* воссоздает характеристики самого предмета исследования. Психология детской игры эмпирична не столько потому, что *общий уровень исследований* по ней еще недостаточен. Она является таковой еще и потому, что сам ее *предмет* так сказать «не вполне теоретичен» – он еще не обладает той «целостностью и завершенностью», наличием в нем *системы* уже сформированных закономерностей, которые допускали бы аналогичную, то есть также *системную* экспликацию. Однако, именно такая, то есть системная экспликация и является, как известно, необходимым условием для собственно концептуальной, то есть теоретической экспликации предмета исследования.

Эмпиризм как особенность современного состояния проблемы детской игры имеет и еще два – достаточно своеобразных проявления. Так, во-первых, он заключается в заметном преобладании *внеэкспериментальных* методов исследования над собственно экспериментальными. «Демаркация» и даже – противопоставление эмпирических и собственно экспериментальных методов представлено по отношению к данной проблеме, пожалуй, наиболее отчетливо⁷. Во-вторых, эмпиризм проявляется и в еще одном обстоятельстве. Традиционно проблема детской игры – это, прежде всего, область детской, возрастной, педагогической и иных «отраслевых психологий», связанных с относительно более ранними онтогенетическими стадиями развития личности. Кроме того, это – и классическая междисциплинарная проблема, а ведущую роль в ее разработке играет, наряду с психологией, прежде всего, педагогика. Она, в свою очередь, отнюдь не характеризуется доминированием в ней арсенала собственно

⁷ Далее мы более подробно остановимся на проблеме, которую можно обозначить как «эксперимент и игра», то есть на специфике и трудностях реализации экспериментальных процедур по отношению к исследованию игры, поскольку это – особая и незаслуженно обойденная вниманием тема. Пока же зафиксируем сам факт подчиненной роли эксперимента по отношению ко всем иным эмпирическим (внеэкспериментальным) методам при изучении детской игры.

экспериментальных методов, а напротив, отличается их подчеркнуто эмпирическим характером. Аналогичное доминирование можно констатировать и по отношению к указанным выше – «отраслевым психологиям». Тем самым, на изучение игровой деятельности переносятся сложившиеся в них исследовательские традиции и, в первую очередь, подчеркнутый эмпиризм исследований.

Далее, с эмпиризмом как особенностью современного состояния проблемы детской игры тесно связана, хотя, конечно, имеет и вполне самостоятельное еще одна характерная в настоящее время черта данной проблемы – достаточно выраженный *эkleктизм* в ее разработке. Он, равно как и эмпиризм, имеет ряд проявлений и специфических черт по отношению именно к данной проблеме, главные из которых состоят, по нашему мнению, в следующем.

Так, наиболее очевидной и традиционной среди них является, разумеется, особенность, на которую обычно принято указывать в первую очередь и которую отмечал в свое время еще С. Л. Рубинштейн [308]. Она, однако, и спустя почти 80 лет все еще остается не преодоленной. Данная особенность состоит в том, что по отношению к психологии детской игры сформулировано множество частных, специальных теорий. Они дают объяснение тех или иных ее аспектов, приводят к тому или иному приближению к его объяснению, но не раскрывают его *в целом* – непротиворечиво, комплексно и с единых теоретико-методологических позиций⁸. В связи с этим, можно сказать, что в настоящее время существует множество *теорий* детской игры, но отсутствует *теория* детской игры. Сами эти частные, специальные теории зачастую слабо синтезированы друг с другом. Они нередко характеризуются и известной противоречивостью, как в их исходных методологических основах, так и в интерпретационных средствах, а также

⁸ С. Л. Рубинштейн указывал в этой связи: «Различные исследователи и мыслители нагромождают одну теорию игры на другую – К. Гросс, Ф. Шиллер, Г. Спенсер, К. Бюлер, З. Фрейд и другие. Каждая из них как будто отражает одно из проявлений многогранного, переливчатого явления игры, и ни одна, по-видимому, не охватывает подлинной ее сущности» [308].

в их итоговых теоретических выводах и положениях. Тем самым эклектизм находит свое проявление так сказать на его *макроуровне*, то есть на уровне проблемы детской игры в целом.

У рассмотренного выше проявления эклектизма имеются достаточно веские и вполне объективные причины, которые нельзя не учитывать при выявлении специфики современного состояния проблемы детской игры. Прежде всего, это, конечно, огромная гетерогенность самого «феномена игры», состоящая в существовании очень многих и очень разных видов и типов игр. Вполне закономерно поэтому, что при этом открываются широкие возможности для того, чтобы акцентировать внимание на тех или иных из них (существенно отличающихся друг от друга). Тем самым создаются объективные условия для разработки аналогичных, то есть также существенно разных и достаточно многочисленных теорий. Еще одна причина данного проявления эклектизма состоит в том, что сама гетерогенность «феномена детской игры» представлена в двух основных и также – очень разных планах. Во-первых, это так сказать гетерогенность «по горизонтали»: она состоит в разнообразии типов, видов, форм и пр. игры в пределах *каждого* отдельно взятого онтогенетического периода. Во-вторых, это гетерогенность «по вертикали»: она состоит в еще большем разнообразии и еще более значимых различиях игр на *разных* этапах онтогенетического развития ребенка. Тем самым, открывается еще одно «измерение» для дифференциации теоретических построений, то есть для разработки концепций, направленных на объяснение «феномена игры» на разных онтогенетических стадиях. Эти концепции, соответственно, также характеризуются существенно разными и вполне объяснимыми особенностями.

Наконец, «феномен детской игры» выступает предельно сложным и внутренне дифференцированным. Он объективно сочетает в себе достаточно гетерогенные аспекты. Наиболее важно то, что эти аспекты являются зачастую предметом изучения в разных дисциплинах, а проблема детской игры, в силу этого, с высокой степенью очевидности эксплицирует свой *междис-*

циплинарный статус. При этом привлечение данных различных научных дисциплин для интерпретации тех или иных закономерностей игры отнюдь не всегда, а точнее – редко характеризуется «гармоничностью и непротиворечивостью». Напротив, они нередко используются «рядоположенно» друг другу, что и приводит к эклектизму в ее разработке. Это – уже не «внутрипсихологический», а своего рода «междисциплинарный эклектизм».

Естественно, что ни эклектизм в целом, ни отмеченные выше его так сказать частные проявления отнюдь не способствуют интенсификации исследований по проблеме детской игры. В особенности, они негативны в плане разработки обобщающих, то есть собственно *теоретических* – концептуально непротиворечивых схем. Вместе с тем, следует учитывать и две разные трактовки самого этого термина, дифференциация которых становится все более отчетливой в настоящее время. С одной стороны, эклектизм интерпретируется в его традиционном смысле – как недостаточная степень синтезированности, «непротиворечивости увязки» тех или иных частных аспектов и результатов, методологических оснований и итоговых положений. Как следствие этого, в рамках одних и тех же теорий нередко имеет место «соединение несоединимого» – объяснение тех или иных феноменов и результатов, устанавливаемых в них, с различных теоретико-методологических позиций. Однако, с другой стороны, получает все более широкое распространение несколько иная трактовка данного понятия (и, соответственно, – самой этой особенности). Она носит уже не подчеркнuto *негативный*, а преимущественно *позитивный* характер и состоит в том, что эклектизм трактуется как необходимое следствие и адекватное отображение реальной *многомерности* самого предмета исследования, а также *множественности* полученных при его рассмотрении результатов. Тем самым, он, фактически, во многом сближается с *комплексностью* и *многомерностью* раскрытия предмета, которые, как известно, являются особенностями подчеркнuto позитивного плана. Вполне закономерно поэтому, что во многих, особенно – зарубежных исследованиях (естественно, не только игры, но и во многих иных областях знания) сам эклек-

тизм трактуется не только как позитивная, но и как, фактически, императивная особенность развития тех или иных научных дисциплин.

На наш взгляд, все отмеченные выше аспекты эклектизма свидетельствуют о наличии у него в целом следующей *принципиальной* закономерности. В ней находит свое отражение и проявление та же самая глубинная черта, которая уже была констатирована по отношению к эмпиризму и которая состоит в следующем. Обычно – согласно традиции, те или иные особенности состояния какой-либо проблемы принято соотносить с причинами и факторами преимущественно *гносеологического* плана и объяснять ими. Тем самым эти особенности интерпретируются именно в качестве определенных черт «состояния» проблемы. Это – особенности, которые существуют на тех или иных этапах ее развития, но которые затем могут быть преодолены и носят так сказать «преходящий» характер. Вместе с тем, – и это максимально очевидно проявляется именно по отношению к проблеме детской игры – следует дифференцировать и причины иного, более глубинного порядка, связанные с атрибутивными чертами самого *предмета* изучения. Они обусловлены факторами и причинами уже не гносеологического, а собственно *онтологического* плана. Эти причины, как правило, носят такой характер, которые требуют иной трактовки самого понятия «черты проблемы» и, более того, – изменения их общей оценки. Именно так обстояло дело по отношению к эмпиризму; однако то же самое очень характерно и по отношению к эклектизму. В нем, фактически, находит свое адекватное отражение и проявление не просто «одна из важнейших», а по существу атрибутивная черта самого предмета исследования – его беспрецедентная, принципиальная гетерогенность. Причем, как уже отмечалось, она существует в двух различных аспектах – «горизонтальном» и «вертикальном». Напомним, что первый фиксирует гетерогенность видов и типов, форм и способов игры, которая существует даже в пределах *одного* и того же онтогенетического периода. Второй фиксирует предельное разнообразие и разнородность игры так сказать «вдоль» онтогенетического развития – на разных его ста-

дях. Совершенно понятно, что при дополнении первого аспекта вторым общая мера гетерогенности резко возрастает. Кроме того, она устанавливается в наиболее важном – *сущностном* аспекте, то есть в плане качественных трансформаций содержания и уровня сложности собственно психологических средств и механизмов, реализующих игры. Безусловно, что столь выраженная (и многомерная сама по себе) гетерогенность ставит принципиальные, а зачастую – труднопреодолимые барьеры на пути теоретически непротиворечивого синтеза предельно разнородных материалов. Это и дает «на выходе» эклектизм как объективное следствие сказанного.

Более того, если доводить данный тезис до его логического завершения, то можно, по всей вероятности, высказать следующее предположение, носящее пока по необходимости гипотетический характер. Не исключено, что в указанной особенности находит свое проявление и одна из наиболее принципиальных особенностей самого «феномена детской игры», состоящая в следующем. Он – реально, то есть онтологически, не является так сказать «*монопредметом*», а представляет собой, скорее, «*полипредмет*» психологического изучения. Это означает, что степень *разнородности* отдельных ее форм и, соответственно, – частных экспликаций самого предмета, по-видимому, превышает меру их *общности*. Данное обстоятельство особенно отчетливо проявляется в плане указанной выше «вертикальной» гетерогенности данного феномена. Сказанное нельзя, однако, трактовать упрощенно – в том смысле, что игра вообще не может рассматриваться как унитарный предмет исследований. Дело в другом: необходимо дифференцировать *два уровня* самого предмета. На первом – базовом его уровне локализуются его сущностные – наиболее *обобщенные* и глубинные закономерности и механизмы, которые и подлежат экспликации при его исследовании. Однако на втором уровне локализуются уже иные – *специфические* по отношению к различным (и, прежде всего, – к генетически относительным) экспликациям предмета особенности. Обе эти категории не должны «подменять» и уж тем более – «заменять» друг друга. Напротив, они должны сочетаться, что опять-таки

дает «на выходе» принципиальную *множественность* тех объяснительных средств, с помощью которых и может быть раскрыт предмет в целом.

Продолжая характеристику современного состояния проблемы детской игры, необходимо зафиксировать и еще одну ее особенность. Она является вполне традиционной и характеризуется достаточно высокой степенью выраженности. На ней также обычно принято акцентировать внимание при ее анализе и оценке. Это, разумеется, ее вполне очевидный *прагматизм*, состоящий в исходно практической ориентации очень существенной части всех проводимых исследований. Данная особенность обусловлена вполне конкретными и явными причинами, суть которых состоит в следующем. Как мы уже неоднократно отмечали выше, проблема детской игры в целом должна быть проинтерпретирована в качестве *междисциплинарной* научной проблемы. Ведущую и определяющую роль в ее структуре выполняют те направления психологии («отраслевые» психологии), которые связаны с решением не только, а зачастую – и не столько собственно исследовательских задач, сколько с разработкой путей и средств оптимизации *формирования* личности. Существенно и то, что в этом междисциплинарном комплексе определяющее значение имеют не только психологические, но и собственно *педагогические* исследования. Сама же педагогика, как известно, это «не только наука», но и, быть может, – в еще большей степени *практическая* деятельность (а зачастую – «и искусство»). В силу этого, прагматические цели и задачи, естественно, не только выходят в ней на первый план, но и вообще являются системообразующими для всех ее разработок и построений; они определяют сам ее «дух» и гносеологические традиции. Вполне закономерно, что столь мощные причины, а также обусловленные ими гносеологические традиции, «окрашивают» проблему детской игры в соответствующие, то есть также прагматические «тона».

В этом плане можно, на наш взгляд, провести аналогию (которая, впрочем, является бóльшим, чем просто аналогия) между проблемой детской игры и такой – казалось бы, далекой от нее областью, как проблема принятия решения. Этой проблеме, как

известно, также присущ очень выраженный и даже намеренно культивируемый прагматизм. Причины этого состоят в том, что не только конечная, но и главная цель теории принятия решения заключается в оптимизации *процедур* выработки решений, в формулировке «рецептов» рационального выбора. Задачи собственно объяснительного и интерпретационного плана отходят при этом на второй, а то – и на «третий» план⁹. Кроме того, в данной теории показано, что для выработки такого рода «рецептов» отнюдь не всегда обязательно знать эти механизмы и закономерности. Такие «рецепты» – предписания рационального выбора могут быть разработаны иными путями и способами – зачастую просто на основе обобщения практического опыта «удачных решений».

Однако аналогичным образом дело обстоит и по отношению к целому ряду аспектов проблемы детской игры. Например, для того, чтобы оптимизировать процесс управления детской игрой, направить его «в нужное русло», придать ему более действенный в плане формирования личности ребенка характер, отнюдь не всегда необходимо знать глубинные закономерности и механизмы детской игры. Очень часто для этого вполне достаточно обобщения *практического опыта* и, соответственно, опоры на знания отнюдь не декларативного, а сугубо процедурального типа. В конечном счете, именно это и обуславливает отчетливый прагматизм, присущий современному состоянию проблемы детской игры. Подчеркнем, что его суть состоит не только в том, что сама эта проблема имеет отчетливую прагматическую *направленность* разработки (это – лишь один, наиболее явный аспект). Дело еще и в том, что сам *тип знаний*, вырабатываемых в русле данной проблемы, зачастую носит не *декларативный* (объяснительный, дескриптивный, то есть собственно интерпретационный, объяснительный) характер, а носит характер *процедуральных* знаний.

⁹ Как отмечал в этой связи один из видных представителей теории принятия решения Т. Коуэн, «Современная теория решений ни в коей степени не объясняет, как человек принимает решения, и даже не *pretendует* на это» (выделено нами – А. К.) [432].

Наконец, анализируя прагматизм как черту современного состояния проблемы детской игры (впрочем, не только современного), обратим внимание и на еще один – наиболее глубинный его аспект. Его экспликация, в свою очередь, вновь обнаруживает уже констатированное выше явление – своеобразный феномен «удвоения статусов» самих особенностей, характеризующих состояние данной проблемы. Он состоит в появлении у этих особенностей новых сторон и граней, дополняющих собой традиционно выделяемые, а его смысл заключается в следующем. Как известно, по отношению к детской игре (в отличие от учения и труда) сложилась и закрепились негласно «принимаемая» и очень устойчивая традиция, согласно которой игра рассматривается не только как относительно наиболее *простой* (то есть, фактически, – низший) тип и уровень деятельности, но и как такой тип, который носит принципиально *преходящий* характер. Он по самой своей сути «подготавливает» собой иные – «более важные, нужные и сложные» типы деятельности. Его основная «миссия» – «сверхзадача» состоит в том, чтобы реализовать, так сказать, «инструментальную», а точнее – *макроинструментальную* функцию¹⁰. Она заключается в том, чтобы подготовить – создать и развить условия для возможности осуществления иных типов деятельности. Иначе говоря, с данной точки зрения (которая, повторяем, принимается и разделяется практически единодушно) сама игра выполняет, по существу, не просто «инструментальные» функции, но и функции именно *прагматического* плана. Она *инструментальна*, а значит – прагматична. Она является своеобразным «горнилом», то есть *средством* «созревания» условий для реализации последующих – более «важных и нужных» типов деятельности. Тем самым по отношению к ней доминирует и, фактически, намеренно культивируется подход как к явлению принципиально *несамодостаточному*, а «*служащему*» для чего-либо иного. Это – своего рода парадигма не «игроцентризма»,

¹⁰ Используя в данном контексте понятие инструментальности, следует, вместе с тем, помнить, что оно – по отношению к деятельности имеет и иные смысловые оттенки (см. параграф 1.3.7. третьего тома).

а «*пост*-игроцентризма». Игра рассматривается, согласно ей, как нечто «подготавливающее» последующие – более сложные и важные типы деятельности (учебную и трудовую). Поэтому она рассматривается, прежде всего, как *средство* формирования личности, как средство подготовки к «будущей жизни», но еще не как «сама жизнь» (хотя в действительности, она-то и является настоящей жизнью – в ее наиболее непосредственном и не «окрашенном» рефлексивными опосредствованиями виде). Вполне закономерно поэтому, что такой – *инструментальный* по своей сути подход, акцентирующий внимание на преимущественно обслуживающих – формирующих функциях игры, приводит и к аналогичной особенности всего состояния данной проблемы – к прагматичности в ее разработке.

Завершая рассмотрение прагматизма как особенности современного состояния проблемы детской игры, подчеркнем и еще одно немаловажное обстоятельство. Как можно было видеть из проведенного выше анализа, все три рассмотренные выше особенности (эмпиризм, эклектизм, прагматизм) отнюдь не являются рядоположенными и «взаимонезависимыми» друг от друга. Напротив, они теснейшим образом взаимосвязаны, а зачастую – и взаимопорождают друг друга; они во многом взаимообуславливают и взаимно детерминируют друг друга. Более того, они имеют и так сказать общий «гносеологический корень» – наиболее общую причину, которая состоит в существенном отставании теоретического уровня разработки данной проблемы от ее эмпирического уровня. Тем самым их «триада» образует своего рода симптомокомплекс свойств; он, как будет показано ниже, является важным, но лишь одним – первым из такого рода симптомокомплексов особенностей проблемы игровой деятельности.

Кроме того, всем этим трем особенностям присуща одна – общая и важная черта (так сказать «особенность всех трех особенностей» – «вторичная» особенность). Она выступает как еще одно проявление уже отмеченного явления «удвоение статусов» особенностей, а ее сущность состоит в следующем. Все они, наряду с их традиционным содержанием, обретают и дополни-

тельный смысл, характеризуются новыми гранями – нередко противоположными традиционным. Так, например, эклектизм из отрицательной характеристики трансформируется в положительную черту, являясь, по существу, важным средством экспликации одной из атрибутивных черт самого предмета исследования¹¹.

Итак, выше были рассмотрены три ведущие и определяющие особенности современного состояния проблемы игры, образующие в своей совокупности своего рода симптомокомплекс закономерно взаимосвязанных черт (эмпиризм, эклектизм, прагматизм). Он, однако, как уже отмечалось выше, является лишь первым, но не единственным среди такого рода симптомокомплексов. Наряду с ним, достаточно отчетливо дифференцируется и второй симптомокомплекс особенностей, которые также не просто «взаимосвязаны», но и во многом взаимообусловлены, а частично – и «перекрываются» друг с другом¹². Он образован такими – опять-таки традиционно выделяемыми особенностями, которые обозначаются как *феноменологизм*, *описательность* и *констатационность*.

Переходя к их рассмотрению и оценке, целесообразно начать с описательности и констатационности как очень явных и, более того, нередко намеренно культивируемых особенностей и даже традиций разработки данной проблемы. Обе они, в конечном счете, обусловлены тем, что проблема детской игры (вообще – детская игра как «феномен») – это предмет *междисциплинарного* изучения. В его структуре очень важная и, не исключено, определяющая (по крайней мере, в историческом и традиционном плане) роль принадлежит исследованиям преимущественно *педагогической* ориентации. Данное обстоятельство приводит к вполне закономерным следствиям. Так, на данную проблему переносятся те гносеологические традиции, которые сложились в самой педагогике и одна из главных среди которых как раз

¹¹ Вопрос, связанный с этой особенностью – с «удвоением статусов», еще станет, впрочем, предметом нашего рассмотрения.

¹² В их взаимопереплетении состоит, кстати говоря, еще одна «вторичная» особенность, производная от совокупности «первичных» особенностей данной проблемы, – их недизъюнктивность, которая также будет рассмотрена ниже.

и состоит в доминировании описательно-констатационных схем и процедур изучения. И дело здесь вовсе не в том, что они «плохи по себе» и принадлежат к процедурам так сказать «второго сорта», а в том, что они в подавляющем большинстве случаев оказываются *достаточными* для решения собственно педагогических задач. Тем самым, фактически, «отпадает» необходимость углубленного анализа, а описательно-констатационный характер исследований, обнаруживая свою достаточность, «самоподкрепляет» себя. При этом опять-таки возникает и отмеченное выше явление «удвоения статусов»: эта особенность частично трансформируется из преимущественно негативной в позитивную.

Действительно, если *уже* на этом уровне исследования (описательно-констатационном) полученный результат вполне *достаточен* для решения практико-педагогических задач, то возникает вполне резонный вопрос: целесообразно ли дальнейшее углубление анализа? Не является ли оно при этом избыточным, а потому – излишним и, следовательно, «не позитивным» (то есть негативным). В результате этого «описательность» и «констатационность», за которые часто «ругают» педагогику, отнюдь не являются только негативными чертами гносеологического плана. Напротив, они являются и онтологически обоснованными, и гносеологически целесообразными, а потому – имеющими в целом и определенный позитивный смысл. И именно этим, кстати говоря, объясняется та «живучесть» и даже – «неизживаемость» указанных особенностей, которая характерна для педагогических исследований¹³. Она объясняется и подкрепляется еще одним немаловажным обстоятельством. Дело в том, что у каждого человека (в том числе, разумеется, и у каждого исследователя или педагога-практика) имеется *свой* личный опыт игры, свои представления о ее содержании, структуре и пр.¹⁴. И именно

¹³ В этом, по-видимому, находит свое проявление та нередкая для реальной практики ситуация, которая характеризуется известным выражением: «все действительное (то есть, действительно существующее – реально имеющее место) разумно, а все разумное – действительно».

¹⁴ В данном контексте нельзя, конечно, не вспомнить устойчивый «миф» о том, что «все разбираются в воспитании детей».

они очень часто не просто используются в роли *главного* интерпретационного средства, но и оказывается вполне достаточным для этого, а также для разработки средств управления игровой деятельностью детей со стороны педагога. Другими словами, лишь только описание и констатация тех или иных феноменов игры оказывается вполне *достаточными* для того, чтобы исследователь (или педагог-практик) был в состоянии – именно на основе своего личного «игрового опыта» решить те или иные педагогические задачи.

Вместе с тем, необходимо помнить и о том, что описательность и констатационность дают «на выходе» еще более важную гносеологическую особенность – *феноменологизм*. Он, согласно традиции, рассматривается обычно в еще более негативных «тонах», нежели описательность и констатационность. Однако по отношению к проблеме игры ситуация выглядит существенно более сложной и неоднозначной. Эта неоднозначность связана, прежде всего, с тем, что и по отношению к феноменологизму также обнаруживается констатированное явление «удвоения статусов» особенностей. Действительно, с одной стороны, современное состояние проблемы детской игры в полной мере характеризуется подчеркнутым феноменологизмом в его исходном и основном смысле. Он, как известно, состоит в «отставании» *объяснительных* и интерпретационных средств от констатации тех или иных *феноменов* – частных результатов, фактов, явлений и пр. По существу, речь идет о том, что «уровень сущности не успевает за уровнем явления». Теория (как средство «проникновения» в сущность) не вполне способна «преодолевать сопротивление явлений» их объяснению. Данная особенность, разумеется, присуща и психологии детской игры, а очень многие ее феномены все еще ждут своего адекватного и полного объяснения. В свою очередь, это опять-таки объясняется ее беспрецедентной сложностью¹⁵.

¹⁵ В данной связи вновь уместно вспомнить известное выражение А. Эйнштейна, согласно которому «Физика – это детская игра по сравнению с психологией детской игры» [405].

Наряду с этим, по отношению к данной проблеме необходимо дифференцировать и еще одно проявление, еще один смысл феноменологизма; его суть состоит в следующем. Обычно, то есть «как правило» (подчеркнем – именно *гносеологическое* правило, то есть *императив*), чем глубже становится феноменологическое описание и, соответственно, феноменологический анализ того или иного явления или результата, тем большие возможности открываются для «проникновения в сущность». Другими словами, *углубление* феноменологического анализа, фактически, оказывается тождественным «проникновению в сущность» изучаемых явлений. Оно означает именно «приближение к ней» – к этой сущности (но никак не «отдаление»). Это настолько очевидное обстоятельство, что на нем, казалось бы, не только не следовало акцентировать внимание, но и вообще – «не видно», как оно может не соблюдаться. Вместе с тем, именно такое «несоблюдение» и можно констатировать по отношению к детской игре. Действительно, чем более детальной и полной является ее феноменологическая характеристика, чем подробнее и детальнее описываются очень многие разновидности детской игры, тем не «ближе», а «дальше» это уводит от сущности самой игры; поясним сказанное. Очень многие игры – это, как известно, «игры в кого-то» (или «во что-то»). Известно также, что не только существует огромный класс «имитационных» игр, но сама так называемая «подражательная» функция игры вообще является одной из основных. Чем полнее будет такая «имитация», тем сложнее и совершеннее, богаче будет и сама игра. Наиболее важно, однако, что ее сущность при этом не связана непосредственно с той феноменологией, в которой она представлена. Сущность игры в любом случае не заключена в ее феноменологии, а состоит совсем в ином. Этим она принципиально отличается от двух других – основных типов деятельности (учебной и трудовой). В самом деле, чем более полной и детальной будет являться феноменологическая характеристика, скажем, трудовой деятельности, тем большие возможности открываются для ее понимания и объяснения (то есть, фактически, для «проникновения в ее сущность»).

По отношению к игровой деятельности дело обстоит существенно иначе и даже – в некотором смысле противоположным образом. Все более полная и детальная характеристика ее общего содержания (то есть того, что и дано феноменологически – представлено на уровне явления) не *приводит*, а *уводит* от ее сущности. Например, когда ребенок играет «в разведчика», бессмысленно рассчитывать на то, что все более полная и обстоятельная характеристика выполнения им «деятельности разведчика» приведет к выяснению сущности «игры в разведчика». Или – другой пример. Когда ребенок использует, скажем, палку как «заместитель» сабли, то бессмысленно пытаться проводить подробную – феноменологическую характеристику в деталях ее особенностей (размер, форма, цвет и пр.) как средство объяснения того, что *на самом деле* происходит. Феноменология игры – это не «*приводящая*» (к выяснению сущности), а наоборот, «*уводящая*» феноменология. Пытаться раскрыть сущность игры в *объективно* представленной феноменологии (то есть в феноменологии в ее прямом и непосредственном смысле) не только бессмысленно и бесполезно, но и контрпродуктивно. Реальная феноменология игры – это (как это ни непривычно звучит) – не «феноменология факта», а «феноменология символа». Путь от «феноменологии факта» к сущности игровой деятельности не является прямым; он опосредствован уровнем «феноменологии символа». Вполне закономерно поэтому, что одной из основных особенностей детской игры является ее подчеркнута *символический* – «заместительный» характер многих ее сценариев и ситуаций. Очень характерно при этом, что дополнение «феноменологии факта» «феноменологией символа» (то есть переход от конкретного содержания игры к ее смыслу) во многих случаях оказывается достаточным для понимания и ее собственного смысла, и ее роли в генезисе личности ребенка, и для решения многих иных психолого-педагогических задач.

Тем самым вновь возникает ситуация, когда дальнейшее углубление анализа оказывается излишним – избыточным, а потому, как правило, не реализуемым. Исследователь остается на «уровне феноменологии» – но не «феноменологии факта», а «феноменологии символа», что и создает впечатление объяснения игры

в целом (во многом, в действительности, иллюзорное). Игра по своей природе и в очень многих ее разновидностях *квазиреальна* – символична, подражательна, «заместительна» и пр. Поэтому и феноменологический анализ этой «квазиреальности» не приводит и не может привести к выявлению сущности так сказать «действительной реальности». А реальность эта состоит вовсе не в том, «во что и как играет ребенок», а в том, *почему, зачем и для чего* он это делает. Несколько схематизируя данную особенность, можно сказать и так: сущность игры лежит не только и даже не столько в ее эксплицированной феноменологии, сколько *вне* ее. Поэтому и сам феноменологический анализ по отношению к ней должен быть существенно специфицирован – он должен быть трансформирован из анализа «феноменологии факта» в анализ «феноменологии символа».

Итак, выше были рассмотрены две основные группы особенностей современного состояния проблемы детской игры (два своего рода их «симптомокомплекса»). Первый из них включает такие – очень характерные и тесно сопряженные друг с другом особенности, как эмпиризм, эклектизм и прагматизм. Второй образован столь же естественно взаимосвязанными друг с другом особенностями, каковыми выступают описательность, констатационность и феноменологизм. При этом на фоне раскрытия *содержания* каждой из отмеченных особенностей с достаточной степенью отчетливости обнаруживается и ряд иных – также существенных обстоятельств, позволяющих раскрыть их новые грани. Так, во-первых, для каждой из них эксплицируется явление, которое было обозначено как «удвоение статусов». Оно, напомним, состоит в том, то, наряду с традиционным содержанием, каждая из указанных особенностей обретает дополнительный смысл и новое звучание. Оно нередко не только существенно отличается от традиционного, но и носит своего рода «инверсионный» характер. Далее, во-вторых, закономерности, объединенные в каждой группе, тесно – естественным и органичным образом не только взаимосвязаны, но и взаимодействуют. При этом они также и взаимно усиливают – «усугубляют» друг друга. Кроме того, их так сказать «внутригрупповое сходство» существенно выше,

нежели «межгрупповое подобие». Собственно говоря, именно поэтому они и оказываются сопряженными – «сцепленными» друг с другом, образуя определенный и закономерным образом организованный симптомокомплекс. Наконец, в-третьих, в свете сказанного становится вполне естественным и то, что все указанные особенности не только тесно взаимосвязаны, но и характеризуются существенной «зоной перекрытия». Они обнаруживают тем самым свою *неаддитивность* и недизъюнктивность; раскрываются различными гранями, эксплицирующими единую сущность – современное состояние анализируемой здесь проблемы.

Вместе с тем, проводимый анализ нельзя, конечно, считать завершенным, поскольку вне его сферы остается еще целый ряд особенностей данной проблемы. Они также вполне естественным и органичным образом группируются друг с другом и образуют еще один симптомокомплекс. Более того, именно этот симптомокомплекс синтезирует в себе, пожалуй, самые существенные и определяющие особенности такого рода. Наиболее важно то, что они позволяют вплотную подойти к экспликации *основной* – «критически значимой» и наиболее обобщенной черты данной проблемы на современном этапе ее развития. Данный симптомокомплекс включает в себя особенности, которые также, с одной стороны, носят вполне традиционный по своему содержанию характер и присущи тем или иным проблемам на определенных этапах (и уровнях) их разработки. Однако, с другой стороны, они наполняются по отношению именно к проблеме детской игры новым, дополнительным содержанием. Такими особенностями являются *аспектность*, *фрагментарность* и *аналитичность* современного состояния данной проблемы¹⁶.

¹⁶ В ряде случаев они дополняются еще и такой – связанной с ними чертой, как *мозаичность* представлений в данной области. Мозаичность как раз и состоит в обилии эмпирических материалов по той или иной проблеме, представленных на фоне их недостаточной *систематизированности* и неэксплицированности *общих* закономерностей, лежащих в их основе. В этой связи уместно вспомнить довольно часто встречающееся словосочетание «мозаика детской игры», которое как нельзя лучше передает не только ее собственную гетерогенность, но и аналогичную гетерогенность, неупорядоченность теоретических представлений по ней, а также недостаточную степень систематизированности эмпирических материалов.

Переходя к их рассмотрению, необходимо подчеркнуть, что уже первая из них – аспектность проявляется в ряде основных планов. Так, она представлена в ее так сказать «классическом» выражении, состоящем в том, что в исследованиях детской игры доминирует установка на изучение не столько *общих* (то есть именно обобщающих, а потому – не-частных, не-аспектных) характеристик предмета исследования, а на раскрытие тех или иных его *частных* сторон, то есть на его «парциальное» изучение. Кроме того, как справедливо отмечает D. Bundy, «фактически по каждому аспекту игры отсутствует единодушие и преобладает неопределенность, от ее определения до ее цели и проявления» (по [492]). Безусловно, у этой – традиционной особенности есть столь же традиционная и вполне естественная причина. Она состоит, прежде всего, в уже констатированной беспрецедентной сложности предмета исследования и, в силу этого, – в практической невозможности его раскрытия «в целом» на современном уровне представлений в данной области. Однако, наряду с этим проявлением аспектности, существует и иная – более имплицитная ее грань. Выше мы уже отмечали доминирование в разработке данной проблемы преимущественно таких методов и исследовательских традиций, которые, обладая «ограниченной мощностью», не способны обнаружить наиболее скрытые, имплицитные закономерности и механизмы изучаемого явления. Прежде всего, это, конечно, относится к недостаточному «уровню проникновения» в психологию детской игры собственно экспериментальных методов и традиций экспериментирования в целом. Однако, именно эти – скрытые, имплицитные закономерности и механизмы как раз и соотносятся с «уровнем сущности», то есть с тем уровнем, на котором (по определению) локализуются наиболее *общие* особенности предмета исследования. Однако, именно они (опять-таки – «по определению») являются антиподами, то есть противоположностями «аспектного знания». Вместе с тем, они же и доступны исследованию – в свете указанной особенности – в наименьшей мере. Это, собственно говоря, и порождает аспектность данной проблемы как таковую.

Далее, необходимо дифференцировать и еще одно – также достаточно имплицитное проявление аспектности. Выше отмеча-

лась не только беспрецедентная сложность предмета исследования в психологии детской игры, но и те причины, которые ее обуславливают. Одной из главных среди них является чрезвычайно высокая степень *гетерогенности* детской игры, представленная в двух существенно разных планах – «горизонтальном» и «вертикальном». Напомним, что первый из них фиксирует огромное количество видов, типов, форм и т. д. игр в пределах одного и того же возрастного «среза». Второй фиксирует гетерогенность уже так сказать в ее онтогенетическом «срезе», то есть беспрецедентные по своему масштабу качественные трансформации игр на разных этапах онтогенеза. В результате этого степень различий в *качественной определенности* игр оказывается либо сопоставимой, либо даже превосходит меру их общности. И именно поэтому сам предмет психологии детской игры выступает, скорее, не как некоторое *унитарное* образование – выступает не в качестве так сказать «*монопредмета*», а в качестве «*полипредмете*». Он образован целым рядом, а точнее множеством его «парциальных» экспликаций, которые очень существенно – именно *качественно* отличаются друг от друга. В силу этого, по-видимому, детскую игру и невозможно, и не вполне конструктивно изучать «в целом» – как нечто *общее* и унитарное. Скорее, наоборот, исходя из «парциальности» предмета, его раскрытие также должно быть аналогичным – «парциальным», то есть по необходимости аспектным.

В действительности, однако, ситуация еще сложнее, поскольку необходима, по-видимому, дифференциация двух уровней самого предмета. На одном из них (базовом) локализованы наиболее глубинные и, действительно, *общие* закономерности детской игры как таковые – инвариантные по отношению к ее различиям и по «горизонтали», и по «вертикали». На другом уровне локализованы «горизонтально-» и «вертикально-*специфические*» особенности, то есть такие черты, которые обусловлены либо различиями в типах игр, либо онтогенетическими различиями. В любом случае, однако, данный – второй уровень нельзя «проскакивать», поскольку при этом теряется существенная часть общего содержания предмета изучения. Тем самым, исследование детской игры не только может, но и с необходимостью *должно*

быть также и аспектным – «парциальным». Лишь в этом случае предмет исследования будет воссоздан на уровне его «гносеологического отображения» адекватным образом. Итак, можно видеть, что здесь вновь имеет место уже неоднократно зафиксированное явление «удвоения статусов» особенностей. Аспектность из негативной характеристики трансформируется не только в позитивную, но и, фактически, – объективно необходимую характеристику предмета исследования, а также состояния этих исследований в настоящее время.

Наконец, аспектность имеет и еще одно свое проявление. Дело в том, что по отношению к проблеме детской игры продолжают явно доминировать методы не экспериментального, а *внеэкспериментального* плана (что уже отмечалось выше). Они, однако, как правило, обладают достаточно ограниченной «разрешающей способностью» и не вполне адекватны задачам раскрытия глубинных – имплицитных, то есть определяющих, но и относительно наиболее сложных аспектов и сторон, закономерностей и механизмов организации детской игры. Другими словами, внеэкспериментальные – эмпирические, а чаще и просто феноменологические, описательные процедуры и схемы анализа весьма ограничены в их возможностях проникновения на уровень закономерностей и механизмов – то есть тех *общих* и *инвариантных* детерминант и факторов, которые и лежат в основе организации детской игры. В результате и само исследование ограничивается так сказать «аспектным видением» предмета – выявлением в нем лишь тех или иных *частных* сторон, а не экспликацией *общих*, то есть глубинных закономерностей и механизмов предмета.

В связи с этим встает очень важная, но явно недостаточно разработанная проблема, которую можно было обозначить как «игра и эксперимент» (или «игровая деятельность и эксперимент») и которая заключается в спецификации самого эксперимента как метода исследования игры и игровой деятельности. Данная проблема – именно в ее методологическом аспекте вообще явно обойдена вниманием в современной теории эксперимента, равно, впрочем, как и в самой психологии детской игры. Более того, «на стыке» психологии детской игры и теории эксперимен-

та сложилась одна – достаточно устойчивая, но, по существу, неверная традиция. Она тормозит «проникновение» эксперимента в данную область и состоит в следующем. Полагается, что реализация эксперимента именно по отношению к изучению игры и игровой деятельности является не только наиболее сложной (по сравнению со многими иными предметами изучения и, в частности, по сравнению с исследованием двух других основных типов деятельности – учебной и трудовой), но и вообще – сопряжена с принципиальными трудностями. При этом обычно следует апелляция к тому, что на ранних онтогенетических этапах – при работе в эксперименте с «незрелыми» испытуемыми принципиально трудно обеспечить базовые императивы организации самого экспериментального исследования. В частности, это и принципиальные трудности инструктирования, и столь же большие сложности обеспечения «экспериментального контроля» и мн. др.

Вместе с тем, складывающаяся при этом ситуация, по нашему мнению, является во многом прямо противоположной общепринятой. Сама же реализация эксперимента в исследованиях игры и игровой деятельности, напротив, сопряжена с целым рядом позитивных – так сказать «облегчающих» моментов. Действительно, одной из наиболее принципиальных сложностей эксперимента как такового, которая, как правило, вообще рассматривается в качестве «критически значимой», является трудность обеспечения в нем ключевого условия любого исследования – его *экологической валидности*. Эксперимент – это не «сама деятельность» и не «сама жизнь», а их «дубликат» – модель и искусственно созданное подобие. Данное обстоятельство очень хорошо осознается испытуемым и кардинально трансформирует его активность, в том числе – и экспериментальную. Этим, собственно говоря, и порождаются известные «трудности переноса» экспериментальных результатов на «реальные жизненные и поведенческие условия». Такого рода «трудности переноса» составляет саму проблему *экологической валидности* экспериментальных результатов. Другими словами, эксперимент – именно в силу атрибутивно присущих ему особенностей и, прежде всего, искусственности – это всегда в существенной мере не сама

реальность, а некоторая *игра* в нее. Для того, чтобы минимизировать указанное обстоятельство, предпринимаются огромные усилия со стороны экспериментатора, которые, впрочем, как правило, оказываются малоэффективными. Эксперимент как был, так и остается во многом игрой – подчеркнем, именно для «взрослого испытуемого», для изучения любой *иной* деятельности, кроме игровой. Однако когда *основной задачей* эксперимента выступает изучение именно ее – игровой деятельности и, соответственно, когда испытуемым является «невзрослый» человек, сама эта – атрибутивно присущая эксперименту «ненастоящность», «игрушечность» из недостатка трансформируется в достоинство. Она реально и совершенно адекватно воссоздает и отражает именно ту форму активности (игровую), которую и следует в ней изучить. Тем самым, базовая проблема теории эксперимента – проблема экологической валидности в этом случае не просто «полностью решается», но и, фактически, даже *не возникает*. Эксперимент с игровой деятельностью, сам являющийся во многом игрой, практически полностью конгруэнтен ей, а потому *нигде более* так ни валиден (подчеркнем – именно с экологической точки зрения), как в ней. Данное обстоятельство, к сожалению, достаточно слабо осознано в современной теории эксперимента и в еще меньшей степени реализовано в конкретных экспериментальных процедурах и в их спецификации по отношению к исследованию игры и игровой деятельности.

Итак, выше были рассмотрены некоторые проявления аспектности как еще одной характерной черты современного состояния проблемы детской игры. Безусловно, основным и наиболее традиционным из них является первая из отмеченных выше ее сторон. Возвращаясь к ней, необходимо подчеркнуть, что именно аспектный способ исследования и, соответственно, получаемое при этом так называемое «аспектное знание» может быть либо менее, либо более полным (именно в зависимости от количества аспектов, охватываемых исследованием в предмете изучения). Тем самым предмет раскрывается не полно, а частично – «парциально», что обуславливает еще одну особенность, обозначаемую понятием *фрагментарности*. Она как раз

и заключается в том, что предмету дается не полное, а так сказать «локально-парциальное» раскрытие. Одни его стороны оказываются изученными и объясненными, а другие – как правило, более сложные, но и более имплицитные аспекты, остаются неизученными. В результате и сам предмет эксплицируется не в его полном и значит – адекватном виде, а фрагментарно. Данная особенность также характерна для современного состояния проблемы детской игры. Многие ее важные вопросы и даже целые области изучения оказываются представленными в ней именно так – фрагментарно, неравномерно в плане раскрытия тех или иных их сторон. Так, например, роль и специфика одних психических процессов в игровой деятельности изучена достаточно полно и подробно (скажем, процесса воображения). Другие же психические процессы исследованы в существенно меньшей степени (например, восприятие или память – в особенности, специфика в игре ее различных видов). Далее, одни индивидуальные качества и их генезис раскрыты достаточно детально – например, интеллект, мера произвольности поведения. Другие же качества раскрыты в существенно меньшей степени – например, интроверсия или, скажем, рефлексивность. Подобный перечень можно, разумеется, продолжать и далее. В своем общем виде фрагментарность является, как известно, надежным индикатором переходного, развивающегося (но – не *уже* достаточно высокого) уровня развития представлений по тем или иным научным проблемам¹⁷.

Аспектность и фрагментарность как особенности современного состояния проблемы детской игры (и вообще – как черты, характеризующие состояние, фактически, любой эмпирической проблемы) достаточно близки по смыслу к еще одной их особенности – *аналитичности*, хотя, разумеется, последняя нетождественна им. Более того, она является не только вполне самостоятельной, но и, как будет показано далее, *важнейшей* среди всех особенностей такого рода. Дело в том, что именно «сквозь призму» данной особенности наиболее отчетливо эксплициру-

¹⁷ К данному – чрезвычайно важному, хотя и достаточно несложному по смыслу обстоятельству мы также возвратимся в ходе дальнейшего анализа.

ется доминирующий «вектор» и общая логика развития данной проблемы в целом. Аналитичность, равно как иные – уже рассмотренные особенности, также имеет ряд основных проявлений.

Во-первых, она заключается в том, что в общей структуре проблематики детской игры продолжают доминировать традиции так сказать «экстенсивной» разработки (а не «интенсивного» изучения). Накопление эмпирического материала, установление тех или иных фактов и феноменов, а в результате – расширение общего массива данных остаются все еще приоритетными по отношению к их систематизации, а также к целостному осмыслению и обобщенной интерпретации.

Во-вторых, продолжает доминировать и такой способ изучения, когда те или иные – частные, хотя, безусловно, и важные аспекты данной проблемы, отдельные стороны организации детской игры и реализующие их психологические средства исследуются так сказать по *отдельности*. Они исследуются «сами по себе», то есть в их «аналитической экстирпации» от многих других сторон (термин Л. М. Веккера). Известно, что это вообще является наиболее характерным и демонстративным атрибутом анализа как принципа и способа исследования. Однако известно и другое: данный способ потому и является доминирующим, что он в значительной степени упрощает и облегчает исследование, делая его зачастую вообще принципиально реализуемым. Однако за все это «приходится платить» дорогой ценой – утратой в исследовании многих важнейших сторон изучаемого явления¹⁸. В силу этого, аналитичность, рассматриваемая как, безусловно, отрицательная характеристика тех или иных проблем, является, однако, необходимым и неизбежным условием их разработки на вполне определенных – относительно менее «продвинутых» фазах их развития.

В-третьих, аналитичность проявляется (и заключается) еще и в том, что те или иные важнейшие и *системные* по своей природе образования изучаются, по преимуществу, не в их исходном, то есть именно системно-организованном виде, а существенно иначе – аналитически; поясним сказанное. Так, скажем, общая

¹⁸ Как отмечал в данной связи В. Гете, «Анализ убивает целое» (по [157]).

совокупность психических процессов, безусловно, организована и функционирует на основе собственно системных закономерностей. Она является именно системой и характеризуется, в силу этого, атрибутивными свойствами систем как таковых. Тем самым, она допускает свое полное и методологически корректное раскрытие именно как таковая – в ее атрибутивной *целостности*. Однако если обратиться к тому, каким образом психические процессы изучаются в психологии детской игры, то оказывается, что именно это требование и не соблюдается: практически всегда изучаются *отдельные* психические процессы в их относительной изолированности друг от друга и, что еще более негативно, вне их реальной целостности, вне их системной организации. Аналогичным образом, впрочем, осуществляется и разработка проблемы *личностных качеств* в ходе генезиса детской игры под детерминационным влиянием ее содержания. Это означает, что, как правило, рассматриваются те или иные качества (или – несколько качеств), но не их организация в целом, то есть не *система* личностных качеств. В результате этого оказывается практически нераскрытым то, по каким закономерностям осуществляется генезис их *структурной* организации. Наконец, еще одной иллюстрацией этого может служить и доминирующая установка на изучении тех или иных видов, типов, форм и т. п. игр «по отдельности», а не в плане того, как они взаимосвязаны и взаимодействуют. В результате и сам «феномен детской игры» рассматривается не системно, а «парциально» – аналитически, то есть на уровне аддитивной совокупности его частных проявлений.

В-четвертых, еще одним – пожалуй, основным проявлением аналитичности современного состояния проблемы детской игры является следующая – достаточно общая черта исследований в данной области. В ней закрепилось и стало своего рода «словесным штампом» выражение «феномен детской игры»¹⁹. В резуль-

¹⁹ Выше мы, следуя данной традиции, также уже использовали данное словосочетание. Подчеркнем специально, что оно было использовано нами лишь в качестве термина, призванного дифференцировать и обозначить только определенную *предметную область* исследований и ничего более. Естественно, что данное словосочетание вполне уязвимо для критики и нуждается в уточне-

тате – вольно или невольно складывается впечатление (являющееся, конечно, иллюзорным), что данный феномен изучается именно как таковой – в его целостности и самодостаточности, в его качественной определенности, присущей ему именно в целом и дифференцирующей его от всех иных предметов психологического изучения. Отсюда с логической необходимостью следует, что такая качественная определенность, по крайней мере, существует и является инвариантной для всех проявлений – частных экспликаций данного феномена. Вместе с тем, на деле оказывается, что именно это и является вообще очень не характерным для данной предметной области, а «феномен детской игры», как раз и не исследуется именно как нечто целостное, унитарное и инвариантное. Вопреки словосочетанию «феномен детской игры» в психологии детской игры изучается не он в целом, не «эффекты целостности» (что как раз наиболее типично для системного подхода), а лишь или иные его, хотя и важные, но все же частные, парциальные стороны, аспекты, проявления и т. д. Это – как раз тот случай (впрочем, нередкий), когда традиционно сложившийся термин не столько раскрывает содержание обозначаемого им явлений, сколько скрывает его, «маскирует» истинное положение дел. Данная – общая особенность, разумеется, может и должна быть конкретизирована; она проявляется в следующих основных планах.

Как известно, исследование некоторого объекта в качестве определенной системы предполагает не только его экспликацию в качестве онтологически автономного и *внутренне* организованного образования, существующего объективного и обретающего полноту его «истинных характеристик» лишь на уровне этой целостности. Не менее важно и то, что объект обретает такую целостность, лишь имея некоторые *границы*, дифференцирующие его от более общей и также онтологически представленной «определенности», от другой системы. Последняя обозначается понятием

нии и конкретизации. В частности, на него должны быть перенесены известные методологические императивы, вытекающие из известной диалектики *феноменологического* и *сущностного* уровней анализа, из необходимости «проникновения» через феноменологию явлений в их сущность и т. д.

метасистемы; тогда как исходная целостность – понятием системы. Это – одна из базовых «аксиом» системного подхода как такового. Известно также, что многие – притом, определяющие и «критически значимые» характеристики объекта «как системы» порождаются и, следовательно, могут быть выявлены посредством его взаимодействия с метасистемой²⁰. В ней сам объект (как система) получает свое так называемое «внутрисистемное» («истинное», «конкретное») бытие, а также обретает всю полноту своих характеристики. В ней же он обнаруживает не только свою качественную *определенность*, но и свою качественную *специфичность*²¹.

В связи с этим, однако, возникает принципиальный вопрос о том, *что* же именно является *метасистемой* по отношению к «феномену детской игры» (как системе)? Применительно к психологии детской игры, равно как и к «феномену игры» в целом, данное – повторяем, важнейшее и фундаментальное положение системной методологии не только не получило своего развития, но и, фактически, даже не сформулировано в явном виде. Другими словами, практически не сформулирован вопрос о том, что именно является метасистемой для «феномена детской игры» («как системы»)? Существует ли такая метасистема вообще? Если да, то каков ее статус: либо это сугубо *гносеологический* конструкт, призванный углубить и расширить исследовательские возможности; либо же это – и *онтологически* существующая,

²⁰ Вообще говоря, при рассмотрении вопроса о соотношении аналитического и системного способов исследования необходимо помнить об их кардинально разной «идеологии». Эти различия проявляются, в частности, в противоположной логике и последовательности организации исследования. Если аналитический подход – это «движение» от частного к общему, от конкретного к абстрактному – от аспектного видения предмета к его целостной экспликации, то системный подход предполагает совершенно иную «логику развертывания». Его *исходный* и главный вопрос ставится, как известно, следующим образом: что представляет собой предмет исследования именно *в целом*? Каковы его главные и определяющие особенности, его сущность – качественная определенность в целом? Дальнейшее развертывание исследования осуществляется, в силу этого, от абстрактного к конкретному, от общего к частному.

²¹ Данное обстоятельство зафиксировано, как известно, в фундаментальном явлении (а одновременно – и механизме) «*удвоения качеств*».

то есть *объективно* представленная реальность? Понято, что без решения вопроса, обладающего столь кардинальной значимостью, дальнейшее исследование данного феномена весьма затруднительно. Одновременно и преодоление аналитичности этого изучения посредством реализации по отношению к нему системной методологии также практически невозможно.

Далее, не менее важным и также аксиоматичным для данной методологии, ставящей «в центр» исследования изучаемый предмет именно в целом, является вопрос о том, обладает ли он – именно «как целостность» некоторой общей и инвариантной, стабильной и обобщенной *структурой*? По отношению к «феномену детской игры» он обретает следующее содержание и смысл: существует ли у данного феномена такая – инвариантная и унитарная, стабильная и обобщенная структура? Если да, то какова она? Если нет, то почему? В данной связи приходится также констатировать, что, хотя этот вопрос иногда все же *ставится*, однако не получает своего сколько-нибудь приемлемого решения. Более того, обычно такие попытки не только не приближают к позитивному ответу на него, а напротив, отдаляют от него. Чем глубже и полнее изучается «феномен детской игры» и особенно его беспрецедентные по степени гетерогенности разновидности, тем более затруднительным становится решение обнаружения такой – обобщенной и инвариантной его структуры. Характерно и то, что по мере углубления таких попыток все более полно эксплицируется еще одно принципиальное обстоятельство. Оно состоит в том, что, во-первых, такой общей и инвариантной, стабильной и унитарной структуры, по-видимому, вообще не существует. Существуют *различные* базовые структуры для кардинально разных типов и видов игр, в особенности – на *различных генетических* этапах развития личности ребенка. Это означает, что данная структура обладает свойством генетической относительности.

Далее, даже в пределах принципиально сходных по степени сложности организации и развернутости детских игр (то есть на одних и тех же возрастных этапах) их структурная организация является достаточно аморфной, «подвижной» – динамичной,

«текучей», изменчивой²². Она *еще не сформирована*, а напротив, находится в стадии становления. В связи с этим, однако, возникает наиболее принципиальный вопрос: что «скрывается» за этим? Либо это, так сказать, лишь «болезнь роста», следствие общей недостаточной сформированности базовых механизмов психики. Либо же сама – достаточно отчетливая *«структурность»* детской игры имеет более глубинный смысл и детерминанты; скрывает в себе неизвестные пока и, по-видимому, достаточно общие закономерности и механизмы онтогенетического развития в целом. Данный вопрос, в силу его высокой значимости, также требует своего специального и, более того, первоочередного изучения. Он должен быть поставлен «в центр» исследования, хотя именно отсутствие такой постановки и является одной из основных особенностей современного состояния проблемы детской игры, эксплицирующей его общую аналитичность.

Еще одним – также *императивным* и, по существу, аксиоматичным положением системной методологии является необходимость установления и объяснения особой и во многом основополагающей категории закономерностей организации предмета исследования – *функциональных*. В наиболее общем виде данный план изучения ориентирует на установление тех – объективно представленных закономерностей, по которым организовано бытие объекта во времени, по которым он «работает», «живет» («бытийствует» в терминологии М. К. Мамардашвили [224]). При этом речь идет именно о тех закономерностях функциональной организации, которые присущи «бытию во времени» объекта *в целом*, а не его частным – локальным и «парциальным» аспектам и сторонам. Они обозначаются, как известно, понятием *функциональных закономерностей*. В связи с этим, однако, можно и нужно сформулировать следующий вопрос: каким образом данная проблема представлена по отношению к исследованию «феномена детской игры»? Каковы его *общие* функциональные

²² В этом плане представляется чрезвычайно метким использованный по отношению к характеристике детской игры С. Л. Рубинштейном эпитет – «переливчатое явление игры» [308].

закономерности именно как целостного феномена, обладающего собственной качественной определенностью? Существуют ли они? Если да, то каково их содержание? Если нет, то почему? К сожалению, и по отношению к нему следует констатировать ту же картину, которая была зафиксирована в плане экспликации структурных закономерностей. Данный аспект изучен совершенно не в той степени, какой он заслуживает в свете его объективной значимости; уровень его раскрытия явно непропорционален степени его значимости. Кроме того, и сами функциональные закономерности, подобно структурным, представлены по отношению к детской игре в относительно менее рельефном и «оформленном» – стабильном виде. Вместе с тем, по отношению к данному аспекту существует и определенная специфика. Она заключается в том, что он в известном смысле, напротив, является достаточно традиционным для изучения детской игры, но лишь в одном – весьма частном аспекте. Он связан с установлением и изучением тех *функций*, которые выполняет игра в психическом и личностном развитии ребенка. Однако, несмотря на всю значимость данного аспекта, общий объем функционального плана к нему все же не сводится и им не исчерпывается. В частности, очень значимой является проблема возникновения в процессе генезиса игровой деятельности тех или иных *новообразований*, в которых, как принято выражаться в таких случаях, происходит «кристаллизация функций» (то есть *процесса в результате*).

Далее, приходится, конечно, учитывать, что эффекты и «феномены целостности» (как антипода аналитичности – «парциальности») существуют и проявляются не только «на уровне ставшего» объекта, то есть не только по отношению к зрелым и уже *сформированным* его видам и типам, но и по отношению к самому *процессу* этого формирования. Это, как известно, *генетический* аспект изучения «феноменов и эффектов целостности». По отношению к тому, как именно и с какой степенью полноты он реализован по отношению «феномены детской игры», на первый взгляд, складывается впечатление, что «уж он-то» раскрыт и объяснен очень полно и детально. Вместе с тем, это не совсем так, поскольку генетическому изучению подвержен, в основном,

не сам этот «феномен *в целом*», а его частные экспликации – отдельные типы, формы, виды и пр. игр. Вопрос же о закономерностях данного генезиса феномена в целом – на *всем* протяжении онтогенеза (или даже его так называемой «восходящей ветви» – фазы прогрессивного развития) остается, фактически, открытым. В наиболее принципиальной формулировке он заключается в следующем: в чем состоит *общий смысл* генезиса «феномена детской игры»? Каково содержание аналогичных ему по статусу, то есть также – наиболее *обобщенных* его закономерности? Каковы его основные стадии, и закономерности их смены? Является ли он – пусть и относительно, но все же самостоятельным в генетическом плане или же объективно включен в более общий и значимый «генетический метаконтекст»? К сожалению, в данной связи приходится констатировать, что и эти вопросы, несмотря на их объективно наибольшую значимость, рассмотрены в психологии детской игры в относительно меньшей мере, нежели многие иные – более частные аспекты генетического плана исследования. Тем самым, вновь эксплицируется аналитичность как общая особенность современного состояния данной проблемы, но уже в ее «генетическом измерении».

Наконец, еще одним императивным и, фактически, – также аксиоматичным положением методологии системности является ее ориентация на установление и объяснение наиболее обобщенных – *интегративных* свойств предмета исследования, обозначаемых понятием *системных качеств*. Именно они в решающей мере эксплицируют общую качественную определенность изучаемого предмета, а нередко вообще рассматриваются как *критерий* его дифференциации от «среды» – от других объектов реальности. Однако они и выступают теми качества, которые присущи предмету именно *в целом*, поскольку являются объективным следствием – результатом интегративных, собственно системных механизмов его организации (структурной, функциональной, генетической, и любой иной). В связи с этим формулируется вопрос о том, каким образом может и должно быть реализовано данное положение по отношению к «феномену детской игры»? Существуют ли и, если да, то какие именно, у него системные

качества? Каким образом они эксплицируют его качественную определенность именно как целостности – как системно-организованного образования? К сожалению, по отношению и к этим вопросам (равно, как и к интегративному аспекту исследования в целом) приходится констатировать уже не раз отмечавшееся обстоятельство: все они не только не решены, но, фактически, не сформулированы в настоящее время.

Итак, все отмеченные выше обстоятельства, связанные с рассматриваемой здесь общей особенностью современного состояния проблемы детской игры (аналитичностью), с высокой степенью очевидности и обоснованности демонстрируют как само ее наличие, так и разнообразие тех модусов, в которых она проявляется. На наш взгляд, очень важно и то, что совокупность этих модусов, фактически, *повторяет* в себе комплекс базовых императивов системной методологии – его своеобразных «аксиом». Другими словами, современное состояние проблемы детской игры характеризуется тем, что по отношению к ней оказываются не реализованными не какие-либо частные и локальные – «парциальные» аспекты системной методологии, а наиболее общие и важные, то есть базовые, основополагающие императивы. Это, естественно, в еще большей степени усугубляет и еще более «обостряет» ситуацию в данной области, выявляя, действительно, очень выраженную степень аналитичности современного состояния проблемы детской игры и слабую реализованность в ней методологии системного подхода.

Наряду с этим, следует особо подчеркнуть и еще одно – также крайне важное, по нашему мнению, обстоятельство. В силу его особой важности, оно станет далее не только предметом специального и детализированного рассмотрения, но, фактически, определит всю последующую структуру и логику представленного здесь исследования. Оно состоит в том, что рассмотренные выше императивы системной методологии (то есть основные гносеологические планы системного исследования), фактически, воспроизводят в себе совокупность *базовых категорий закономерностей*, которые вообще дифференцируются в научном познании и составляют основу любого научного исследования.

Ими, как известно, являются пять важнейших категорий закономерностей – *онтологические* (метасистемные), *структурные*, *функциональные*, *генетические* и *интегративные*. Их установление и интерпретация является объективно необходимым условием для собственно научного познания любого предмета исследования. Кроме того, известно также, что лишь при условии раскрытия предмета во всей их совокупности он получает свое достаточно полное и корректное в методологическом отношении раскрытие и объяснение [193]. Не детализируя, далее, это – повторяем, важнейшее обстоятельство гносеологического плана, ограничимся здесь лишь его фиксацией. Оно в дальнейшем составит предмет специального анализа (см. параграф 1.4. данного тома).

Наконец, существует и еще одно проявление аналитичности как характерной черты современного состояния проблемы детской игры, тесно связанное с предыдущими. Оно, на наш взгляд, вообще является *основным* и самым непосредственным образом под-водит к определяющей – «критически значимой» черте этого состояния в целом. Вместе с тем, так же, как и предыдущее обстоятельство, оно может быть здесь лишь обозначено, отмечено, поскольку – именно в силу его особой значимости – заслуживает специального рассмотрения (что и будет предпринято ниже). В наиболее общем виде данное проявление аналитичности заключается в том, что именно по отношению к проблеме детской игры базовые методологические императивы и методические средства *системного подхода* как такового реализованы *очень слабо* – практически в «исключительных случаях». Традиции и средства системного исследования воспринимаются и ассимилируются психологией детской игры с большим трудом, а в целом – не характерны для нее. В результате этого достаточно мощные средства методологии системности оказываются, фактически, не эксплицированными в психологии детской игры. В ней продолжают доминировать традиции иного – *аналитического способа* исследования. Это, повторяем, уже не просто «еще одно», а по всей вероятности, наиболее важное и наиболее глубинное проявление аналитичности как таковой.

Подводя промежуточные итоги проведенному анализу, можно сделать следующее заключение обобщающего плана. Современному состоянию проблемы детской игры, действительно, присущ целый ряд характерных особенностей. Все они структурируются в три основные группы, в три так сказать симптомокомплекса. Первая группа включает такие особенности, как эмпиризм, эклектизм и прагматизм; вторая – описательность, констатационность и феноменологизм; третья – аспектность, фрагментарность и аналитичность.

В связи с этим, однако, возникает важнейший в методологическом отношении вопрос: в чем заключается *общий смысл* наличия всех этих особенностей у современного состояния проблемы детской игры? Почему они присущи ему и о чем они свидетельствует – как «по отдельности», так и особенно в их совокупности? Какова должна быть общая оценка ее современного состояния именно «сквозь призму» этих особенностей?

1.3. Две основные парадигмы разработки проблемы игровой деятельности

Необходимо особо подчеркнуть, что *принципиальный* характер вопросов, к постановке которых привел проведенный в предыдущем параграфе анализ, связан с тем, что они подводят к важнейшей черте общей логики развития проблемы детской игры в целом. Дело в том, что они эксплицируют принадлежность ее развития к тому же самому принципиальному типу, по которому осуществляется развитие многих иных – также важнейших эмпирических проблем и целых научных направлений; поясним сказанное. Действительно, из методологии научного познания известно, что все установленные выше особенности характерны для так называемой «аналитической стадии» разработки тех или иных эмпирических проблем (и целых научных дисциплин). На данной стадии доминирующим средством (и способом) познания выступает *аналитический подход* со всеми присущими ему атрибутами и особенностями – в том числе, и негативного плана.

Кроме того, на этой стадии доминирует и так называемая «предметоцентрическая призма видения». Ее суть заключается в исследовании предмета, в основном, «самого по себе», то есть вне тех реальных – объективно представленных онтологически метаконтекстов (метасистем), в которые он включен и в которых он обретает свое истинное бытие и полноту содержания. В их составе он выступает не как гносеологическая абстракция, а как онтологическая реальность. Не менее известно и то, что на смену аналитической стадии (и подходу), а соответственно, и «предметоцентризму» в изучении предмета, приходит иная – системная стадия, *системный подход*. Соответственно, в изучении предмета начинает доминировать «системоцентризм» [193]. Все это и лежит в основе развертывания общей логики научного познания, то есть в основе трансформации аналитической парадигмы в системную, точнее – *составляет* самую суть этой трансформации.

В контексте этого «магистрального вектора» развития эмпирических проблем вполне очевидно следующее – наиболее принципиальное обстоятельство. Наличие рассмотренных особенностей у современного состояния психологии детской игры свидетельствует о том, что она находится на преимущественно аналитической стадии её разработки. В ней еще достаточно отчетливо сохраняется преобладание аналитического подхода к ее развитию. Иной – более совершенный и мощный методологический подход (системный) все еще явно недостаточно востребован данной проблемой. Вместе с тем, важно учитывать и другое обстоятельство. Все рассмотренные особенности данной проблемы неправомерно трактовать в качестве «ярлыков» – *оценочных* средств лишь негативного плана. Напротив, все они должны быть поняты как объективные особенности, свидетельствующие о недостаточном пока уровне теоретической зрелости данной проблемы, о ее переходном состоянии и о наличии у нее больших и вполне конкретных перспектив дальнейшего развития. Их общий смысл и основное содержание заключается в необходимости трансформации аналитической парадигмы ее разработки в системную парадигму.

Кроме того, важно учитывать, что именно такая смена парадигм является необходимым и во многом достаточным условием

для перевода тех или иных проблем и целых научных направлений с преимущественно эмпирической – *претеоретической* фазы их развития на собственно *теоретическую*, концептуальную фазу. Дело в том, что лишь будучи раскрытым и объясненным во всей *полноте* его базовых закономерностей (то есть именно системно), сам предмет исследования обретает соответствующую полноту и завершенность его раскрытия. Он эксплицируется не частично и аспектно – не аналитически, а именно системно, то есть в том виде, который и характерен для его онтологического – *объективного* существования как некоторой качественной определенности. Это является необходимым условием для того, чтобы знания о нем обрели такую степень полноты, которая обеспечила бы его *целостную* и непротиворечивую, то есть собственно *концептуальную* – теоретическую экспликацию²³.

Именно в этом, по нашему мнению, и заключается наиболее общий «вектор» – главная перспектива развития проблемы детской игры в целом. Она носит не «внешне обусловленный», а потому – искусственный характер, а обусловлена *собственной логикой* развития данной проблемы и теми главными особенностями, которые присущи ей в настоящее время. Осознание и фиксация данного обстоятельства является необходимым условием для адекватного методологического осмысления данной проблемы, а так-

²³ Данное положение также будет подвергнуто далее дополнительному – специальному и углубленному рассмотрению (см. параграф 1.4. данного тома); пока же зафиксируем его в качестве необходимого *следствия* проведенного выше анализа современного состояния проблемы детской игры. Отметим также, что в данной связи определенный интерес представляет этимология самого термина «концепция». Действительно, в нем синтезированы два «семантических» компонента – «кон» и «цепцио». Первый означает, как известно, нечто соединяющее и объединяющее, нечто совместно представленное – синтезированное. Второе восходит своими этимологическими корнями к глаголу «смотреть», «рассматривать» и к еще более общим глаголам «брать», «принимать». Отсюда, кстати говоря, происходят и такие – очень важные для психологии термины, как *рецепция*», «*перцепция*», а также понятие «акцептора действия» (П. К. Анохин [17]). Таким образом, в самой этимологии понятия «концепция», действительно, отражена идея *о согласованности* – «совместности» и непротиворечивости некоего *множества «взглядов»*, то есть результатов, выводов, положений и пр.

же для определения общих ориентиров и разработки стратегии ее дальнейшего развития. Кроме того, на основе этого можно сделать и наиболее принципиальный вывод: общий смысл современного состояния проблемы детской игры состоит в том, что она находится, преимущественно, на *аналитической* стадии ее развития, а в ее разработке продолжает доминировать аналитический подход.

Однако это же означает, что ведущим и определяющим направлением ее дальнейшего развития является трансформация данной стадии в иную – системную и, соответственно, возможно более полная реализация по отношению к ней системного подхода, методологии системности в целом. В связи с этим, формулируется еще одна – важнейшая в методологическом отношении задача: каким образом может и должна быть осуществлена такая трансформация? Каковы контуры реализации *системного подхода* по отношению к проблеме детской игры и в чем заключается содержание *общей стратегии* его реализации? Попытка ответа на эти – определяющие вопросы и должна, соответственно, составить предмет специального рассмотрения. Вместе с тем, предварительно необходимо остановиться на еще одном – также принципиальном вопросе; его суть состоит в следующем.

Почему методология системного подхода, равно как и общая «идеология» системности – даже в период их наибольшей популярности и в психологии, и в научном познании в целом (50–80-ые гг. прошлого века), оказались, фактически, не востребованными психологией детской игры? Почему данная методология, приведшая к крупным, а нередко – и «прорывным» результатам во многих иных областях психологического знания, а особенно – в психологии деятельности, не была конструктивно использована при изучении одного из ее основных типов – игровой? Почему системный подход, продуктивно реализованный по отношению к профессиональной и в несколько меньшей мере – к учебной деятельности, так сказать «не добрался» до игровой деятельности²⁴? Данное

²⁴ Формулируя эти вопросы, нельзя, однако, упрощать реальность, поскольку попытки реализации системного подхода по отношению к детской игре все же имели место. Они, однако, носили подчеркнuto фрагментарный и локальный характер и не доминировали в общей структуре данной проблемы.

обстоятельство, по-видимому, еще станет предметом специального науковедческого и историко-психологического анализа. Здесь же оно должно быть, прежде всего, зафиксировано и подвергнуто методологической рефлексии. При этом очень показательным, что оно вполне рельефно проявляется и в общей логике развития самой системогенетической концепции [385, 386, 381, 382]. Выше мы уже отмечали, что общая логика ее развития – общий «вектор» ее эволюции как раз и направлен от изучения закономерностей формирования *профессиональной* (трудовой) деятельности к изучению этих закономерностей в *учебной* деятельности. *Игровая* же деятельность пока остается «не охваченной» данной концепцией, что, собственно говоря, и обуславливает необходимость компенсации данного «концептуального дефицита». Соответственно, именно это и выступает главной перспективой разработки данной концепции на современном этапе ее развития, а одновременно – является и основной целью данной работы.

Предпринимая попытку ответа на сформулированные выше вопросы, необходимо, учитывая, что данное обстоятельство имеет, по-видимому, целый ряд причин, а основные из них заключаются в следующем. Во-первых, существенным является то, что приоритетное исследование с позиций системной методологии получили те типы деятельности, которые имеют наибольшее *практическое значение*. В первую очередь – по понятным причинам исследованию подверглись те типы деятельности, которые имеют наибольшую важность (по крайней мере, с точки зрения «здорового смысла») – трудовая и учебная. Игровая же деятельность, в силу ее подчеркнутой и очевидной меньшей практической значимости осталась обойденной вниманием парадигмой системности. Во-вторых, в учебной и особенно – в профессиональной деятельности сам предмет психологического изучения деятельности в целом и закономерностей ее формирования, в частности, представлен в *наиболее развернутом* и богатом содержанием виде. Он дан с максимальной степенью эксплицированности – во всей полноте и многомерности его содержательных характеристик.

Следовательно, именно их изучение предоставляет наибольшие возможности для изучения самих этих закономерностей,

для «гносеологического отображения» предмета на уровне теоретических представлений. Эти типы деятельности создают так сказать «наибольший простор» для психологического изучения и деятельности в целом, и ее формирования, в частности. В игровой же деятельности сам предмет психологического изучения, а также закономерности его формирования еще *только складываются*, развиваются. Они не даны в столь развернутом и богатом виде а, следовательно, предоставляют существенно меньшие возможности для психологического исследования. В-третьих, можно указать и на еще одну – относительно наиболее имплицитную причину констатированного выше обстоятельства, заключающуюся в следующем. Относительно меньшая степень представленности – «развернутости и оформленности» психологического содержания предмета исследования в игровой деятельности не означает, однако, «большей простоты» такого исследования. Как раз наоборот, этим обуславливаются бóльшие сложности изучения, поскольку сами закономерности содержания и организации предмета представлены в игровой деятельности еще в «становящемся», а часто лишь в «намечающемся» виде – как тенденции. Они, следовательно, менее доступны исследовательским процедурам. По-видимому, это – тот случай (нередкий, впрочем, в исследовательской практике), когда «изучение сложного» проще, чем «изучение простого». Дело в том, что последнее зачастую лишь *кажется* таковым, тая в себе, напротив, бóльшие сложности и препятствия на пути его познания.

Три отмеченные выше причины являются, на наш взгляд, основными факторами, обуславливающими то – важное с методологической точки зрения обстоятельство, согласно которому системный подход оказался, фактически, не востребованными психологией детской игры.

Вместе с тем, очевидно и то, что констатация данного обстоятельства, равно как и экспликация причин, приведших к нему, с логической необходимостью приводит и к еще одному заключению. Оно состоит в следующем – несложном в плане *констатации*, но чрезвычайно трудном в плане *реализации* положения. Зафиксированная выше ситуация, являющаяся в целом не вполне

естественной и «нормальной», должна быть преодолена, а методология системного подхода – распространена и на исследования детской игры. Это относится и к психологическим исследованиям детской игры в целом и к исследованию закономерностей ее формирования (то есть к этой же проблеме, но взятой лишь в ее генетическом аспекте). Следовательно, в этом же направлении, согласно охарактеризованной выше логике, должна развиваться и сама концепция системогенеза – в направлении ассимиляции ей собственно игровой деятельности.

Констатируя наличие трех охарактеризованных выше причин того, что игровая деятельность оказалась, фактически, не эксплицированной с позиций системной методологии, а также и их существенность, необходимо, однако, видеть и причины более глубинного плана. Они труднее поддаются экспликации – «не лежат на поверхности», хотя являются, в действительности, более значимыми. Основными из них являются, по нашему мнению, два следующих – взаимосвязанных обстоятельства, обусловленные самой сущностью предмета исследования – его атрибутивными характеристиками.

Как мы уже неоднократно отмечали по ходу анализа основных особенностей современного состояния проблемы игровой деятельности, многие из них представлены по отношению к ней в достаточно специфическом виде. С одной стороны, эти особенности (такие, например, как эклектизм, аспектность, аналитичность, фрагментарность и др.) сохраняют присущий им *общий* гносеологический смысл. Однако, с другой стороны, они получают и новое звучание, обретают новые – *специфические* грани. Данный феномен был обозначен как явление «удвоения статусов» особенностей. Так, в частности, эклектизм, который обычно трактуется в гносеологии преимущественно в негативных тонах, обретает по отношению к исследованиям детской игры иное – преимущественно позитивное звучание. Дело в том, что он адекватно отражает одну из важнейших и определяющих особенностей самого «феномена детской игры» – его принципиальную *гетерогенность* и, соответственно, аналогичную гетерогенность предмета исследования. Он обнаруживает фактическую невозможность (или, по крайней мере, нецелесообразность) его «единой» – унитарной и целостной экс-

пликации. Аналитичность как еще одна характерная особенность психологии детской игры, заключающаяся, в частности, в относительной автономности исследования ее отдельных видов и форм в сочетании с непредставленностью развернутых попыток синтеза и обобщения получаемых данных, также из «чисто» негативной особенности трансформируется в особенность преимущественно позитивного плана. Она *адекватно* отражает огромную степень *разнообразия* самих видов и форм детской игры; их также принципиальную гетерогенность, то есть опять-таки принципиальную разнородность самого предмета исследования.

Таким образом, можно видеть, что в явлении «удвоения статусов» практически всех особенностей современного *состояния* данной проблемы находит свое проявление одна из атрибутивных черт самого *предмета* психологии детской игры. Это – черта, выделяющая его и отличающая его от того, каким образом он представлен при изучении других основных типов деятельности – трудовой и учебной. Она заключается не просто в «огромной», а по существу, – в беспрецедентной по своему масштабу степени *гетерогенности* предмета психологического изучения. Этот предмет по отношению к психологии детской игры характеризуется двумя типами гетерогенности, обозначенными выше как «горизонтальная» и «вертикальная» гетерогенность. Первая состоит в огромном разнообразии видов, форм, типов и пр. игр даже в пределах *одного* и того же возрастного периода – в пределах одного и того же «онтогенетического среза». Вторая заключается в еще большей гетерогенности игр на *разных* этапах онтогенеза, а фиксируемые при этом различия носят принципиальный и глубокий характер. Они столь же кардинальны по своему масштабу и уровню глубины качественных трансформаций, сколь гетерогенны сами особенности психики на различных стадиях онтогенеза. При этом важно иметь в виду, что «горизонтальная» и «вертикальная» гетерогенность не рядоположены друг другу. Напротив, они взаимодействуют между собой и тем самым так сказать «усугубляют» общую меру гетерогенности предмета исследования в психологии детской игры. Степень этой гетерогенности, фактически, такова, что, не исключено, *вариативная* составляющая предмета,

взятого на разных онтогенетических стадиях и в разных типах игр, превышает его *инвариантную* составляющую – то *общее*, что характерно для всех проявлений детской игры. Так, по отношению к трудовой и тем более к учебной деятельности – даже на фоне их высокой гетерогенности (связанной и с различными видами труда и учебы, и с разными онтогенетическими стадиями) – предмет их психологического изучения все же обладает выраженной и вполне очевидной инвариантностью. Однако этого никак нельзя сказать про игровую деятельность²⁵.

В результате всего этого складывается ситуация, при которой по отношению к игровой деятельности сам предмет психологического изучения является, фактически, своеобразным *поллипредметом*. В нем как в *собирательном* термине оказываются синтезированными очень разные во многих – причем, определяющих отношениях экспликации общего «феномена детской игры». Этим он отличается от того, как предмет психологического изучения деятельности представлен по отношению к труду и учебе, в которых он имеет, преимущественно, унитарный и инвариантный вид и выступает как *монопредмет*. В результате всего этого по отношению к игровой деятельности очень трудно или, по-видимому, даже практически невозможно сконструировать, так сказать, «идеальный объект» анализа – ту *инвариантную* архитектонику ее организации, которая присуща учебной и особенно трудовой деятельности (и которая, повторяем, зафиксирована в понятии психологической *системы* деятельности). Вполне закономерно поэтому, что данная – атрибутивная особенность предмета психологии детской игры обуславливает столь же существенные и, более того, – принципиальные трудности реализации системного подхода по отношению к ее исследованию. Эти трудности, как следует из проведенного выше анализа, носят отнюдь не «гносеологически обусловленный» характер – они являются

²⁵ Собственно говоря, именно эта инвариантность и послужила объективным основанием для того, что оказалась возможной разработка представлений о психологической архитектонике и трудовой, и учебной деятельности, зафиксированных в базовом теоретическом конструкте концепции системогенеза – в понятии психологической системы деятельности (и трудовой, и учебной) [385].

не «ошибками реализации» данного подхода и не «гносеологическими абберациями», а являются именно *предметно-обусловленными*. Они вытекают из самого *существа* предмета исследования, из его атрибутивных особенностей и, прежде всего, из того, что он эксплицируется не как *моно-*, а как *поли-*предмет. Несколько схематизируя, можно сказать, что предмет психологии детской игры несистемен по самой своей сути; точнее – он еще «недостаточно» системен. И в этом пункте анализа мы подходим ко второй – тесно связанной с рассмотренной и еще более глубинной причиной того, что методология системного подхода оказалась, фактически, невостребованной психологией детской игры.

Действительно, как показывает анализ очень обширного опыта применения системного подхода в психологических исследованиях, он практически всегда реализуется по отношению к таким образованиям, которые сами по себе – атрибутивно и онтологически характеризуются системностью организации. Иными словами, он практически всегда реализуется по отношению к психологическим системам в непосредственном смысле данного понятия. Важнейший нюанс данного обстоятельства состоит в том, что системный подход реализуется по отношению не просто к «психологическим системам», а к таким объектам системного исследования, в которых их важнейшие, то есть собственно системные закономерности, *уже представлены* в их сформированном виде. Так, в частности, реализация системного подхода по отношению к деятельности в целом базируется на том (и вообще становится и возможной, и конструктивной), что собственно системные закономерности ее организации уже представлены в этой организации; они атрибутивно присущи ей²⁶. И именно по отношению к такого рода объектам данный подход проявляет свои наиболее сильные стороны – прежде всего, его способность к экспликации инте-

²⁶ Вместе с тем, это, конечно, не означает, что такие закономерности не подвержены формированию и развитию в ходе *индивидуального* развития. Однако само это развитие как раз и является постепенным «восхождением» к уже существующим в надындивидуальном плане – объективным закономерностям организации деятельности. Их освоение и усвоение в индивидуальной деятельности, собственно говоря, и составляет суть системогенеза деятельности.

гральных свойств объекта изучения, то есть его системных качеств. Критически значимым при этом является именно то, что подход (как *метод* исследования) в данном случае оказывается конгруэнтным *предмету* исследования – уже сформированным, развитым и «ставшим» системам. И именно такая конгруэнтность – взаимное соответствие предмета и метода дает «на выходе» позитивный результат, а методология системности оказывается релевантной природе изучаемого объекта.

Вместе с тем, в связи с этим возникает вполне закономерный вопрос: что происходит (или может происходить) в том случае, если сама методология системности в том ее виде и в тех вариантах, которые существуют в настоящее время, «сталкивается» с такими объектами исследования, которые *не характеризуются* системностью организации? Точнее – они еще «недостаточно системны», а их формирование еще только осуществляется в направлении воплощения в них системности. Эти объекты еще так сказать «недостаточно системны» («недосистемны»), а сами закономерности, присущие системной форме организации в целом, в них еще только складываются и развиваются. Не приходится, по-видимому, подробно обосновывать, что именно этот случай как раз и имеет место при психологическом исследовании детской игры – в том числе, и с позиций системной методологии. Предмет психологии детской игры (как «гносеологическое отображение» самого объекта) *принципиально* «еще не вполне системен»; он еще только «движется» в направлении обретения им системности организации. Более того, на ранних онтогенетических фазах, когда психологические механизмы и вообще – всё психологическое обеспечение поведенческой активности находится еще на достаточно низком уровне развития, этот предмет не просто «не вполне системен»; он, фактически, «не-системен» или даже *а-системен*. Понятно, что в таком своем виде он не только не может, но, по-видимому, и не должен быть адекватно эксплицирован с позиций методологии системного подхода. Другими словами, сам *предмет* психологии детской игры по своему содержанию, по уровню организации и степени сложности в целом (в отличие от предмета учебной и трудовой деятельности) не вполне конгруэнтен системному

подходу как *методу*, точнее – методологии его исследования. Возникает *фундаментальное противоречие* между несистемностью предмета и системностью метода. Точнее, это противоречие между *еще* недостаточным уровнем воплощенности в предмете закономерностей системной организации и исходной ориентацией системного подхода на то, что эти закономерности уже воплощены в предмете в полном объеме и, более того, составляют его суть.

Таким образом, можно видеть, что *наиболее глубокой* причиной явно недостаточной реализованности методологии системного подхода по отношению к психологическому исследованию детской игры является *несоответствие* атрибутивных черт предмета данной области исследований и основных особенностей самой этой методологии. Естественно, мы отдаем отчет в известной дискусионности данного заключения и в необходимости его дальнейшего обоснования, что и будет предпринято ниже²⁷. Вместе с тем, нельзя не видеть и того, что его фиксация, действительно, объясняет, почему методология системного подхода оказалась, фактически, невостребованной в должной мере психологией детской игры. Кроме того, фиксация данного обстоятельства позволяет определить и ориентиры дальнейшего поиска тех методологических средств, которые были бы адекватны охарактеризованной выше «не вполне системной» природе предмета психологии детской игры. К их характеристике теперь и необходимо перейти.

1.4. Общая стратегия исследования игровой деятельности

Как уже отмечалось выше, фактически, все существующие в настоящее время версии системного подхода (и особенно его классический – «канонический» вариант) ориентированы на то,

²⁷ Так, в частности, мы вполне отдаем отчет в том, что известное неприятие и даже – возражение может вызвать тезис о «не-системности» предмета психологии детской игры, а тем более – о его «асистемности». Не будем, однако, торопиться с выводами и оставим этот, действительно, сложный вопрос для последующего специального анализа (см. параграф 3.5. третьего тома).

что в «предмете его приложения» – в самом изучаемом объекте системные закономерности, как минимум, *уже представлены* в их сформированном виде. Это – негласная, но базовая «аксиома» системного подхода. Одновременно – это и его исходное условие – фактически, императив. Однако в предмете психологии детской игры приходится сталкиваться с таким объектом исследования, в котором сами эти закономерности еще не сформированы и, соответственно, – не представлены в их «оформленном» виде. Он еще не является системой в полном смысле данного понятия, хотя и «движется» в направлении обретения им все большей системности организации. Более того, именно это «движение» и составляет суть его развития, то есть выступает как процесс системогенеза. При этом, однако, возникает принципиальный вопрос – как быть в данном случае? Каким образом должен быть *модифицирован* сам системный подход в целях обретения им должной «сензитивности» – чувствительности и конструктивности по отношению к исследованию не только объектов с уже сформированными системными закономерностями, но и к объектам с «еще формирующимися» системными закономерностями? Как посредством системного подхода изучать не только *системы*, но и *системность*, понимаемую в качестве формы организации объектов, но могущей быть представленной на разных этапах «жизненного цикла» самого объекта с *разной* степенью выраженности и воплощенности? Тем самым возникает фундаментальная по своей методологической и теоретической значимости задача – задача разработки таких вариантов системного подхода (возможно, достаточно отличных от «канонического» варианта), которые были бы релевантны несистемным объектам. Точнее говоря, они должны быть релевантны объектам, находящимся в стадии формирования и развития – обретения ими системности организации, но еще не достигших этого.

В действительности, дело обстоит еще сложнее, поскольку при этом имеет место не только и не «просто» формирование системы, но также становление и развитие самой *системности* как формы и механизма организации систем. «Прежде чем» и «для того, чтобы» оказалось возможным и действенным формирование *систем*, должны быть сформированы механизмы и средства

самой *системности* как таковой. Мы, разумеется, отдаем отчет в известной гипотетичности данного заключения, а также в необходимости его более полного обоснования. Вместе с тем, нельзя не видеть и того, что оно с *необходимостью* следует из всего проведенного выше анализа и может быть вполне использовано как одно из оснований дальнейшего рассмотрения. Его правомерность и обоснованность будет определяться тем, насколько оно проявит свою конструктивность в качестве собственно эвристического средства. Можно предположить также, что эти варианты системного подхода должны обладать не только большей «разрешающей способностью» – большей мощностью, но и быть более сложными в методологическом отношении и в методическом – собственно процедурном плане, нежели «классические» его варианты. Следовательно, с очевидностью формулируется задача, как минимум, разработки таких – нетрадиционных вариантов, а затем и их реализации по отношению к исследованию детской игры. Одна из возможных попыток этого будет представлена в ходе последующего изложения (см. главу 3 третьего тома).

Итак, выше были рассмотрены некоторые принципиальные трудности, обуславливающие то – чрезвычайно важное обстоятельство, согласно которому методология системного подхода и идеи системности в целом оказались, фактически, невостребованными в должной мере психологией детской игры. Их экспликация не означает, однако, невозможность такой реализации вообще, а напротив, вскрывая ее истинную сложность, определяет ориентиры дальнейших исследований в данной области. Особо показательно при этом, что наиболее общий ориентир остается, фактически, прежним: это, повторяем, – несмотря на все констатированные выше принципиальные трудности, – реализация по отношению к проблеме детской игры методологии системного подхода, хотя, не исключено, и в качественно новых ее вариантах. Каким же образом может быть решена эта задача? На наш взгляд, в этих целях не только могут, но и обязательно *должны* быть реализованы те гносеологические императивы, которые сложились к настоящему времени в рамках методологии системности, а также в русле одного из наиболее современных ее вариантов –

в методологии *метасистемного подхода*. С позиций данного подхода *общая стратегия* решения данной задачи может быть представлена в следующем виде.

Как известно, в методологии системности сформулированы представления об определенном инварианте основных «призм видения» предмета. Их реализация и последующий синтез необходим для его полной, то есть собственно *системной*, характеристики²⁸. Другими словами, одним из основных ее императивов является необходимость раскрытия предмета во взаимодополняющей последовательности ряда основных планов. Они составляют основу процедурно-методической «составляющей» системного подхода, которая обозначается понятием «алгоритма системного исследования»²⁹. Ими являются следующие гносеологические планы:

– *Определение метасистемы* по отношению к изучаемому предмету. Она является более широкой и онтологически представленной целостностью, в которой содержатся основания и детерминанты для его «внутрисистемного», то есть истинного бытия. В ней же заложены также и необходимые гносеологические средства для его изучения.

– Раскрытие предмета в плане выявления его *качественной определенности*, в относительной автономности от более общей системы, то есть в аспекте его собственного содержания.

– Установление закономерностей *соотношения* предмета с более общей целостностью и выявление тех *качественных спецификаций*, которые он обретает в ней.

– Раскрытие закономерностей *структурной* организации предмета исследования.

²⁸ Напомним в данной связи, что этот вопрос уже был предметом нашего рассмотрения. Теперь, однако, к нему необходимо возвратиться, но уже на ином – существенно более углубленном и детализированном уровне рассмотрения, то есть с учетом всех – представленных выше материалов. Они не только раскрывают содержательную специфику «феномена детской игры» и ее генезиса, но и требуют своего синтеза, то есть их «интегративного видения».

²⁹ Данное понятие было обосновано амии в целом ряде предыдущих работ (см., например, [142, 143, 148]) и реализовано по отношению к достаточно большому числу предметом психологического исследования.

– Раскрытие закономерностей *функциональной* организации предмета исследования.

– Установление и интерпретация особенностей и закономерностей *генезиса*, развития предмета исследования.

– Определение и интерпретация интегративных свойств предмета исследования – его *системных качеств*.

Вместе с тем, в подавляющем большинстве случаев развитие тех или иных психологических проблем и направлений приводит, в конечном итоге, к постановке очень сходной группы принципиальных – «критически значимых» вопросов. Практически всегда совокупность этих вопросов является одной и той же и включает в себя следующие вопросы. Какова качественная *определенность* и качественная *специфичность* изучаемого предмета? Какой *статус* он имеет в качестве видového образования в пределах того или иного рода сходных с ним явлений? Каково его содержание – состав компонентов и их *структура*? Каковы особенности его динамики – *функциональной* организации? В чем заключаются закономерности его возникновения и развития – *генезиса*? Каковы наиболее обобщенные, важные и определяющие его свойства – интегративные по своей сути, то есть *системные качества*?

Совокупность указанных вопросов воспроизводит *общий гносеологический инвариант* основных планов исследования, который выступает императивом любого собственно теоретического исследования. И наоборот, лишь при раскрытии предмета изучения во всех планах этого инварианта можно считать, что знание о предмете достигает уровня своей теоретической зрелости; оно преодолевает свою изначальную мозаичность и аспектность. В связи с этим необходимо обратить внимание на обстоятельство, которое обычно не формулируется в явном виде, хотя оно представляется важным в плане развития концептуально целостных представлений об изучаемом предмете.

Действительно, сопоставление двух инвариантов общегносеологического (раскрывающего структуру научных теорий) и системного (служащего для целостной экспликации предмета), показывает, что они не просто подобны, но и фактически *изоморфны*. Следовательно, само знание о предмете уже как система,

а не конгломерат отдельных аспектов, становится таковой в том случае, когда оно воспроизводит в своей организации все основные атрибуты системной организации самих объектов. Иначе говоря, знание достигает уровня теории и становится теорией в строгом смысле этого понятия тогда, когда оно само становится системой. Или еще проще: теория – это знание, удовлетворяющее атрибутам системной организации; это – знание, достигшее ступени системной организации. Сами знания – их комплекс лишь тогда обретают статус концепции, *становятся* ей, когда они обретают именно эти черты – черты и закономерности системной организации [143].

Такой вывод позволяет определить смысл и конкретные ориентиры для разработки теоретических представлений в различных областях изучения. Кроме того, следует принимать во внимание еще более глубинную причину констатированного выше подобия двух познавательных инвариантов. В его основе лежит, хотя и достаточно латентная, но очень важная и, по существу, фундаментальная причина гносеологического порядка. Она заключается в том, что основные этапы «алгоритма системного исследования» органично и непосредственно сопряжены, соответственно, *с основными категориями закономерностей*, которые дифференцируются в гносеологии. К ним, как известно, относятся следующие категории закономерностей [143, 148]:

– Закономерности, являющиеся производными от включенности изучаемого предмета в контекст более общей целостности, в состав той или иной – *онтологически* представленной системы (*метасистемы*), в которой сам он приобретает свое «конкретное, внутрисистемное бытие» [193];

– Закономерности *структурной* организации предмета;
– Закономерности *функциональной* организации предмета;
– *Генетические* закономерности;
– Закономерности, связанные с формированием и функционированием наиболее обобщенных, *интегративных свойств* предмета – его системных качеств.

В силу этого, общая стратегия *содержательной* реализации методологии системности по отношению к любому предмету исследования должна обязательно включать в себя совокупность

таких этапов, каждый из которых направлен на установление и раскрытие той или иной из указанных выше – основных категорий закономерностей. Эта совокупность, образующая содержание общей стратегии системно-ориентированного исследования, лежит в основе гносеологического варианта реализации принципа системного подхода (а еще точнее – в основе его *процедурной* реализации). Она, как отмечалось выше, и обозначается понятием «алгоритма системного исследования» [143]. Реализация указанных выше этапов данного «алгоритма», являющихся одновременно основными аспектами исследования любого объекта, в их совокупности – через синтез получаемых при их реализации результатов позволяют дать достаточно полное представление о нем, преодолеть односторонность «аспектного» его исследования. Одновременно через них предмет получает и необходимые основания для причинного объяснения обнаруживаемых в нем закономерностей в аспекте структурной, функциональной, генетической причинности. Такое – системно-организованное знание о предмете является необходимым (и во многом – достаточным) условием для его перехода с уровня эмпирико-феноменологических представлений на собственно теоретический уровень. Стратегия исследования, построенная на базе указанных принципов, содействует переводу существующих и вновь получаемых знаний с претеоретического уровня развития на собственно теоретический уровень. И именно такое, целостное, то есть интегративное знание, является наиболее релевантным решению собственно концептуальным задачам, связанных с разработкой обобщающих теорий³⁰.

Необходимо специально подчеркнуть, что пять указанных выше – базовых гносеологических планов, образующих в совокупности «алгоритм системного исследования», являются *общими*. Другими словами, эта совокупность *инвариантна* для системного подхода как такового и образует его так сказать

³⁰ Подчеркнем также, что в главе 1 четвертого тома мы еще возвратимся к рассматриваемой здесь проблеме, связанной с формулировкой общей стратегии *содержательной* реализации принципов системной методологии – но уже не в плане ее *обоснования* как *возможной* методологии исследования, а в плане *обобщения* тех *результатов*, которые она, действительно, позволяет получить.

«процедурную составляющую». Однако, именно *потому*, что она является общей и инвариантной, она же должна быть положена в основу попытки реализации данного подхода по отношению к психологическому изучению детской игры. Разумеется, при этом не только возможно, но и очень вероятно, что она обретет определенную *специфику*, обусловленную явным своеобразием предмета исследования. Вместе с тем, повторяем, именно она и должна составить методолого-методический «каркас» для проведения дальнейшего анализа, поскольку к ней с *необходимостью* привело рассмотрение основных особенностей современного состояния исследований в данной области. Осознание этих *особенностей* как источника *проблем*, подлежащих первоочередному изучению, обуславливает их трактовку в качестве основных *направлений* приоритетной разработки психологии детской игры³¹. Такими направлениями являются метасистемный (онтологический), структурный, функциональный, генетический и интегративный планы изучения детской игры. Конкретизируя данную закономерность, необходимо акцентировать внимание на следующих – важнейших аспектах каждого из этих планов.

Прежде всего, это гносеологический план, направленный на установление, раскрытие и интерпретацию одной из важнейших и очень специфических категорий закономерностей. Они являются производными от включенности изучаемого предмета в контекст более общей целостности, в состав той или иной – *онтологически* представленной *метасистемы*, в которой сам он приобретает свое «конкретное, внутрисистемное бытие» [193].

Действительно, на определенной стадии своего развертывания «предметно-ориентированное» познание приходит к осознанию собственной ограниченности и к необходимости перехода к иной парадигме, к иной «призме видения» объекта исследования. Это – «системоцентрическая» парадигма, предполагающая изучение объекта уже не в относительной изолированности от иных

³¹ Особо подчеркнем, что анализ именно *привел* к их постановке и необходимости разработки, но никак «не наоборот» – то есть они не являются «априорно наложенными» требованиями.

объектов, с которыми онтологически взаимодействует изучаемый объект и в «сеть» которых он реально включен, а, наоборот, – в их системе. Прежде всего, при этом возникает фундаментальная *проблема определения* ближайшей – онтологически представленной *метасистемы*, в которую атрибутивно включен изучаемый объект. Важность такого способа познания определяется, в первую очередь, тем, что именно во взаимосвязях с метасистемой и в ее структуре объект обретает совершенно новые особенности, закономерности и свойства. Они не обнаруживаются у него в аналитически изолированном от метасистемы виде³². Метасистемное бытие раскрывает уже не только качественную *определенность* объекта, но и его качественную *специфичность*. Важно и то, что объект может одновременно входить и реально входит не в одну, а в несколько (а часто – в целый ряд) метасистем. Следовательно, он приобретает множественные качественные спецификации. Тем самым любой предмет исследования обретает свою многокачественность и многомерность, а факт полисистемности его бытия как раз и выступает ключом к его познанию. Все это, разумеется, – своеобразные «аксиомы» классического системного подхода, его исходные положения. Подчеркнем также, что их определяющим моментом является необходимость установления метасистемы по отношению к изучаемому объекту. Лишь после этого и на этой основе выявляются те спецификации – те новые характеристики объекта, которые он получает, *включаясь* в нее. Иными словами, речь идет именно о *включении* объекта познания в метасистему, которая по отношению к нему (по определению) рассматривается как макрообразование, что, собственно, и зафиксировано в самом понятии *метасистемы*.

Вместе с тем, обратим внимание и на то, что уже по отношению к этому – первому из основных гносеологических планов сразу же возникает вопрос (а возможно – и возражение или даже неприятие»), который, возможно, будет возникать и по отноше-

³² В этой связи уместно обратиться к известному положению С. Л. Рубинштейна, указывавшего, что «...с возникновением нового уровня сущего во всех нижележащих уровнях выявляются новые свойства» [309].

нию к последующим планам, то есть носит *общий* характер. Его ни в коем случае нельзя замалчивать и оценивать как «несущественный». Напротив, его необходимо эксплицировать особо, поскольку он сам по себе позволяет раскрыть дополнительные и также важные особенности анализируемой проблемы и направления ее дальнейшей разработки. Действительно, с одной стороны, в *общем* плане данное направление не только вполне понятно и естественно, но и не вызывает никаких возражений. Более того, оно является одной из «аксиом» системной методологии. Однако, с другой стороны, при его постановке и вообще – при его соотношении с детской игрой как предметом психологического исследования сразу же возникает определенное «чувство» его известной «искусственности» и даже «надуманности». Оно обусловлено так сказать «неконгруэнтностью» столь *общего* характера данного методологического императива со вполне *конкретной* спецификой предмета психологии детской игры. В более «мягком» варианте попытка такого соотношения может быть оценена как не вполне обычная и привычная, как нетрадиционная. Однако, с другой стороны, как бы это ни было непривычным, именно такой шаг и предписывается методологией системности.

Далее, не менее показательно, что данный вопрос (связанный с обнаружением определенной метасистемы и вообще – о существовании таковой по отношению к игровой деятельности) не только не решен, но и вообще – не сформулирован как самостоятельный и, более того, как исходный и в этом отношении – базовый, основной. Наконец, несколько предваряя дальнейшее изложение, подчеркнем, что он же таит, пожалуй, наибольшие из сложностей гносеологического плана, которые будут рассмотрены ниже. Естественно, что при этом нельзя упрощать и схематизировать реальную практику психологического исследования игровой деятельности и представлять дело таким образом, что данный вопрос – пусть и в ином «теоретическом обрамлении» вообще не рассматривается. Как раз наоборот, в силу его объективно важнейшего характера, логика исследования детской игры *объективно* подводит к его постановке. Детская игра – пусть и без должной методологической рефлексии данного обстоятельства –

но все же раскрывается и изучается в контексте вполне определенной метасистемы. В ее качестве выступает, разумеется, сама *личность* ребенка – «субъекта *играющего*». Вместе с тем, методологический, процедурный и понятийный аппарат системного подхода остается практически полностью невостребованным по отношению к взаимосвязи игры (как системы) и личности (как метасистемы). Игра и личность, а также их соотношения вообще практически не рассматриваются «сквозь призму» базовых закономерностей и императивов, раскрытых в методологии системности по отношению к взаимодействию системного и метасистемного модусов реальности (как объективной, так и субъективной).

Очень показательным, далее, что уже в этом – первом из гносеологических планов проявляется и еще одно очень важное обстоятельство. Дело в том, что именно к нему привел весь проведенный выше анализ современного состояния проблемы детской игры. Он показал, что неразработанность данной проблемы именно в нем является одной из основных особенностей современного состояния данной проблемы. Таким образом, уже в этом плане (метасистемном, онтологическом) эксплицируется еще одна – очень важная и также общая для всех иных планов закономерность, состоящая в следующем. Каждый из *основных* гносеологических аспектов, указанных выше, непосредственно – напрямую связан с той или иной – также какой-либо из основных особенностей современного состояния проблемы детской игры, эксплицируя одновременно ее неразработанность в каждом из них. Тем самым выявляется еще более существенное обстоятельство: проблема детской игры наименее изучена не «в тех или иных», то есть *частных* и второстепенных планах, а в тех планах, которые являются объективно наиболее *общими* и поэтому – наиболее существенными.

Наконец, по отношению к этому же гносеологическому плану обнаруживается и еще одна черта, которая проявится далее и в связи с иными планами, то есть также является *общей* для всех них. Она состоит в чрезвычайной *сложности* его реализации по отношению именно к детской игре как предмету психологического исследования. Эта сложность обусловлена многими обстоятельствами и вытекает, в конечном счете, из глубочайшей специ-

фичности самой детской игры. Одновременно она «усугубляется» и еще одной группой причин, суть которых заключается в следующем. Из методологии системного подхода известно, что, чем более сложным является тот или иной предмет изучения, тем в большее число «целостностей» – метасистем он реально, то есть онтологически и объективно включен. Данное положение зафиксировано, как известно, в тезисе о *полиметасистемности* онтологических модусов тех или иных объектов реальности (объективной и субъективной). Однако, поскольку детская игра как раз и является одним из «типичных представителей» предметов высокой сложности, то вполне логично допустить, что она также будет включена не в одну, а в несколько метасистем, то есть характеризуется полиметасистемностью. В связи с этим, сразу же возникает вопрос о том, что же это за метасистемы? В какие – более широкие и онтологически представленные целостности (помимо, разумеется, личности) включена детская игра «как система»? Как взаимодействуют эти метасистемы друг с другом? Какие из них выступают образованиями *онтологического* плана, то есть такими реальностями, в которые объективно включена детская игра, а какие – образованиями *гносеологического* плана³³?

Все сформулированные выше положения и вопросы, возникающие в связи с первым из гносеологических планов реализации «алгоритма системного исследования», как раз и должны быть подвергнуты специализированному и детализированному рассмотрению в ходе последующего анализа. Они, по существу, и образуют в своей совокупности содержание данного плана как такового.

Следующий важнейший этап реализации принципа системного подхода, предписываемый «алгоритмом системного исследования», требует установления закономерностей *структурной* организации изучаемого предмета. Вместе с тем, данный этап, в силу его сложности и комплексности, является внутренне дифференцированным и предполагает реализацию целого ряда

³³ Как известно, в качестве первых вступают те целостности, в которые предмет исследования включен *объективно* (то есть именно онтологически), а в качестве вторых – те метасистемы, с позиций которых он *может быть рассмотрен* [157].

исследовательских подэтапов, каждый из которых имеет важное методологическое значение. Основными при этом выступают следующие подэтапы.

1. Определение наличия или отсутствия у системы самостоятельной *цели* как критерия ее дифференциации от среды³⁴.

2. Выделение системы из среды в качестве *относительно самостоятельной* на основе определенного критерия.

3. Установление *компонентного состава* системы на основе «критерия *взаимосодейственности*» (П. К. Анохин [17]), согласно которому компонентами системы считается все то, что так или иначе содействует достижению ее цели.

4. *Собственно структурное* изучение системы, то есть определение совокупности связей между компонентами, установленными на предыдущем этапе.

Главным из них, безусловно, является тот аспект изучения системы (и, соответственно, – подэтап), который направлен на установление ее *компонентного состава*. В известном смысле это вообще основной и исходный (а в чем-то даже, так сказать, «архетипический») для любого познания шаг. Он связан со стремлением познающего субъекта понять, прежде всего, «из чего состоит», «что собой представляет» – в аспекте его *содержания* объект познания. Известно также, что в методологии системности представлен такой вариант решения данного вопроса, который явно доминирует по отношению ко всем остальным³⁵. Как отмечалось выше, это вариант, который был предложен П. К. Анохиным и получил широкое распространение в системных исследованиях. Его смысл состоит в том, что в качестве компонентов системы рассматривается любая сущность (предмет, явление, процесс, феномен, механизм и пр.), которая так или иначе, прямо или косвенно *содействует* достижению общей цели системы, по отношению к которой стоит

³⁴ Как известно, именно наличие самостоятельной цели рассматривается в «классическом» варианте системного подхода в качестве общего критерия отнесения того или иного объекта к категории системных образований [17].

³⁵ Подчеркнем, что здесь речь идет, разумеется, не о конкретных способах – «технологиях» определения компонентного состава, а о *методологии* разработки таких способов и технологий.

задача определения ее компонентного состава. Всё, что «работает» на достижение цели и *функционально* способствует этому, рассматривается как совокупность компонентов системы. Цель, подобно магниту, «вытягивает» из среды и «притягивает» к себе лишь то, что способствует ее осуществлению и тем самым является универсальным критерием для определения компонентного состава системы. Далее – на последующих этапах становления и развития системы цель выполняет также и функцию перевода компонентов в специфический режим – режим их *взаимодействия* в плане ее достижения, при котором каждый компонент проявляет себя лишь в том аспекте и в той мере, которые помогают достижению цели.

Еще один важнейший и наиболее специфический «подэтап» общего структурного исследования направлен, как известно, на установление и интерпретацию совокупностей *связей* (самого различного типа) между компонентами изучаемой целостности. Эта совокупность и составляет, собственно говоря, *структуру* изучаемого предмета как таковую.

Вместе с тем, и по отношению к этому – второму из базовых гносеологических планов с высокой степенью очевидности формулируется ряд принципиальных вопросов. Все они обусловлены спецификой детской игры, а также уже отмечавшейся выше «нетрадиционности» его постановки по отношению к данной проблеме. Причем, такого рода нетрадиционность и, соответственно, – неразработанность также весьма своеобразна. В самом деле, утверждение о том, что структурный аспект не является реализованным по отношению к изучению детской игры, является фактически неверным и никак не соответствует действительности. Как раз наоборот, именно структурный анализ детской игры (например, выявление ее компонентов, определение «ролей» играющих и их возрастная спецификация, изучение структуры межличностных отношений и др.) является и одним из наиболее разработанных, и одним из наиболее традиционных. Речь идет о другом: о том, что не только не решен, но и, фактически, не сформулирован наиболее принципиальный вопрос – вопрос о структурной организации «феномена игры» *в целом*. Его смысл состоит в том, имеет ли и, если да, то какую именно структуру данный феномен. Причем,

эта структура (если, конечно, она существует) должна быть представлена в двух совершенно разных «измерениях» – временном и содержательном. *Временное* «измерение» должно раскрывать *онтогенетическую структуру* данного феномена, состоящую в том, какие этапы развития он претерпевает в генетическом плане и как они затем трансформируются в уровни развитости и сложности игры. *Содержательное* «измерение» проблемы структурной организации состоит в том, чтобы выявить, имеет ли вообще игра *в целом* какую-либо общую и инвариантную структурную организацию? Если да, то какова она, а если нет, то почему?

Обратим, далее, внимание и на то, что при обращении к данному плану, а также при экспликации тех трудностей, к которым он приводит, возникают новые вопросы и сложности. Они являются принципиально сходными с теми, которые уже были рассмотрены при характеристике метасистемного плана исследования. Действительно, этот план – именно в его обобщенной постановке так же, как и метасистемный, является не вполне традиционным для психологии детской игры. Далее, он – опять-таки в его обобщенном виде выступает и практически неразработанным. Напомним в данной связи, что именно эта неразработанность и была зафиксирована нами при раскрытии основных особенностей современного состояния данной проблемы. Следовательно, он также, будучи «подготовлен» всей логикой ее развития, должен быть осознан как «вытекающий» из сущности этого состояния и рассматриваться как требующий первоочередного исследования. Кроме того, его экспликация вновь указывает на то, что, к сожалению, данная проблема недостаточно разработана не в каких-либо частных и локальных аспектах, а в объективно главных гносеологических планах. Если ранее данное обстоятельство было установлено в отношении метасистемного (онтологического) плана, то теперь оно же выявляется и в структурном плане³⁶.

³⁶ В данной связи следует подчеркнуть, что именно структурный план нередко рассматривается в гносеологии вообще как главный и определяющий в познавательном отношении.

Вместе с тем, осознание данного плана как одного из определяющих не только «подсказывает» направления дальнейшей разработки данной проблемы, но и встречает, пожалуй, наибольшее «сопротивление» при его реализации, обусловленное выраженной специфичностью детской игры. Характер этого «сопротивления» и те специфические факторы, которые его обуславливают, также уже были охарактеризованы выше; напомним их суть. Действительно, неразработанность структурного плана связана не только с причинами *гносеологического* характера (которые, разумеется, также существенны), но и с причинами *онтологического* характера. Другими словами, структурный план реализован все еще очень слабо, а структура детской игры раскрыта явно в недостаточной степени не только потому, что степень разработанности этой проблемы недостаточны. Дело еще и том, что сама эта структура еще *не представлена* в игре в ее «уже сформированном», зрелом и тем более – завершенном виде. Данное обстоятельство очень рельефно проявляется в очень большой гетерогенности «феномена детской игры», точнее – в так называемой «вертикальной» гетерогенности. Она заключается в том, что мера *различий* организации (и всех иных особенностей) детской игры на *различных* онтогенетических этапах не просто «очень велика» а «беспрецедентно велика» и, более того, даже превышает степень ее *инвариантности*. В результате и сам предмет психологии детской игры выступает, как уже отмечалось выше, не в качестве «монопредмета», а в качестве «полипредмета». Это означает, в свою очередь, что различные экспликации игры (и, соответственно, уровни ее сложности) имеют *принципиально* разную структуру. Инвариантной же структуры – общей по отношению ко всем кардинально различным этапам онтогенеза, по-видимому, просто не существует. Причем, это не только вполне закономерно, но и объективно *необходимо*. В противном случае ни о каком *качественном развитии* и игры, и «играющего» просто не приходилось бы говорить. Игра потому и является принципиально вариативной, что она представляет собой ту онтологическую реальность, которая обеспечивает сам феномен развития. Однако, то, что обеспечивает развитие, само

не только не должно, но и не может быть «не-вариативным»; оно не должно поэтому иметь стабильную и неизменную структуру.

Наряду с этим, существует и еще одна, связанная с предыдущей, причина, которая также затрудняет структурное изучение детской игры. Именно на тех этапах онтогенеза, на которых игровая деятельность является ведущей, как известно, и происходит наиболее интенсивное формирование личности ребенка, а также всей совокупности психологических закономерностей и механизмов. Более того, здесь имеет место то, что обозначается иногда как «фактическое складывание» психики. Однако, именно потому, что это «складывание» имеет общий, точнее – всеобщий характер, то оно должно быть зафиксировано и по отношению к такой базовой закономерности психики, как наличие определенной *структурной* организации в целом. Действительно, если по отношению к трудовой и в значительно меньшей степени – к учебной деятельности уже вполне уместно говорить о *сформированной* структуре собственно психологических средств и механизмов их реализации, то этого никак нельзя делать по отношению к ранним онтогенетическим стадиям. Никуда не уйти от того несложного, но крайне важного факта, что существуют такие фазы онтогенетического развития, на которых структурной организации как особенности зрелой психики, (равно как и личности, и деятельности) *еще нет* в ее уже сформированном и тем более – развитом виде. Это те фазы, на которых сама структурная организация психики еще только *формируется* – «складывается» и развивается.

В самом деле, по отношению, скажем, к трудовой деятельности и к процессу ее освоения можно констатировать следующую типичную картину, которая была подробно охарактеризована в 1-ом томе. У данного типа деятельности существует инвариантная структурная организации, представленная в форме психологической системы деятельности. Освоение же деятельности личностью, также располагающей всем «арсеналом» средств структурной организации, то есть уже сформированной психикой, может и должно быть представлено как формирование *инвариантной* структуры трудовой деятельности и обеспечивающих ее психологических механизмов. Совершенно иначе обстоит дело,

однако, по отношению к игре, к игровой деятельности. Ее, равно как и ее генезис, никак нельзя (или – крайне нецелесообразно) пытаться уложить в «прокрустово ложе» так сказать «восхождения» к какой-либо уже предзаданной структуре. Для игры характерно не формирование той или иной структуры, а постепенное формирование самой *структурности* – и психики, и личности, и их отдельных «составляющих». Структурные закономерности не управляют генезисом игровой деятельности, а напротив, они сами еще только формируются – *в* ней и *благодаря* ей. Тем самым структурный план изучения детской игры раскрывается не только как необходимое гносеологическое средство, но и в его онтологическом модусе. В содержательном, то есть именно онтологическом отношении он еще *не представлен* по отношению к игре в его сформированном – завершенном и полном виде. Он «еще формируется», еще только оформляется. Поэтому и предметом изучения в этом плане является не только и даже не столько структура, сколько сама формирующаяся *структурность*. Исследованию должна быть подвергнута не столько структурная организация как таковая, а закономерности и механизмы, лежащие в основе формирования самой *способности* к структурированию, к обретению структурной организации. Предметом исследования в данном плане выступает не столько *структура*, сколько *структурность*.

Следующим важнейшим этапом общего «алгоритма системного исследования» выступает выявление и интерпретация функциональных закономерностей изучаемого объекта, то есть реализация *функционального аспекта* его изучения. Данный этап локализуется, таким образом, сразу же вслед за структурным этапом и в значительной мере базируется на его результатах. При реализации функционального аспекта исследования необходимо учитывать одну из его основных особенностей, заключающуюся в следующем. Если структурный этап (аспект) «алгоритма системного исследования» трактуется обычно как базовый и определяющий, поскольку он направлен на решение «критически значимого» для любой системы вопроса – вопроса о ее «материале» и механизмах структурирования, интеграции ее в целостность, то функциональный план имеет иную специфику. Она состоит

в том, что именно данный план является не только предельно общим, но и максимально *многоаспектным* и гетерогенным, а само понятие «функционирования» характеризуется очень выраженной *полисемичностью*. Функциональные закономерности фиксируют в своем общем и исходном значении, по существу, всю совокупность *диахронических* особенностей того или иного явления, процесса, объекта изучения. Все это создает, конечно, очень большие трудности и для его реализации, и для его методологической рефлексии.

Вместе с тем, очевидная гетерогенность и многоплановость функционального изучения не должны заслонять собой того обстоятельства, что при его реализации существуют определенные – *основные* направления³⁷.

Во-первых, любой его частный план – «подаспект», так или иначе, связан с «бытием системы во *времени*», то есть с ее «временной разверткой». Он тем самым онтологически включает «ось времени» в организацию систем, а гносеологически – предписывает дать объяснение формам и модусам такого включения. Как будет показано далее, именно этот *наиболее обобщенный* собственно «временной аспект» функциональной организации является базовым – наиболее глубинным и определяющим для всех иных аспектов функционального исследования в целом.

Во-вторых, это раскрытие закономерностей собственно диахронического плана, связанных с *процессуальной* организацией систем, то есть с их «временной структурой».

В-третьих, это направление, связанное с выявлением и интерпретацией состава, содержания и специфики системы тех закономерностей, по которым функционирует объект исследования, то есть с выявлением его собственно *функциональных закономерностей*.

В-четвертых, на наш взгляд, не только можно, но и объективно необходимо дифференцировать и еще один – также основной аспект общего функционального изучения. Он направлен

³⁷ Более детальная характеристика основных задач функционального плана общего «алгоритма системного исследования» будет представлена в параграфе 2.1.1. третьего тома

на выявление и интерпретацию тех «результативных эффектов», к которым приводит само функционирования – *функциональных новообразований*. В них «кристаллизуются» закономерности и содержательные особенности самого процесса функционирования (иногда для их обозначения используется понятие так называемых «функциональных органов» системы)³⁸.

Понятно, что указанные – основные направления реализации общего функционального исследования тесно взаимосвязаны между собой; они в значительной степени «перекрываются» друг с другом и выделяются, прежде всего, в исследовательских целях. Поскольку они являются основными, то именно их и необходимо использовать в качестве ориентиров для исследования игровой деятельности, что и будет реализовано в ходе дальнейшего рассмотрения. Вместе с тем, при реализации данного гносеологического плана также с высокой степенью очевидности эксплицируются те же самые принципиальные особенности, которые уже были констатированы выше по отношению к метасистемному и структурному планам. Все они обусловлены явной специфичностью самого предмета исследования – детской игры. Так, во-первых, аналогично структурному плану никак нельзя утверждать, что «функциональное изучение» детской игры вообще не представлено. Как раз наоборот, оно не только представлено, но и является одним из наиболее традиционных и развитых направлений исследования. Однако, такая ситуация характерна не по отношению к функциональной организации детской игры *в целом*, а лишь преимущественно к одному ее аспекту. Это, разумеется, аспект, связанный с выявлением и интерпретацией *функций* детской игры. Под ними обычно понимаются те дидактические и воспитательные, а шире – «развивающие» и формирующие задачи, которые решаются посредством игры. К ним, в частности, относятся обучающая, развлекательная, коммуникативная, вос-

³⁸ В этой связи нельзя, конечно, не вспомнить об известном положении, входящем в «золотой фонд» методологии системности. Согласно ему, система как органическое целое создает в процессе своего функционирования необходимые ей для обеспечения этого функционирования органы [119].

питательная, развивающая и релаксационная функции. По другому основанию выделяется несколько иная совокупность функций игры. Это – функции самореализации, коррекции, реализации задач возраста, а также коммуникативная, диагностическая, терапевтическая и развлекательная функции³⁹.

Однако, столь же понятно, а в гносеологическом плане – аксиоматично, что функциональное изучение любого предмета никак не исчерпывается только экспликацией тех функций, которые он выполняет и не сводится к ним. В действительности, функциональный план включает целую совокупность, хотя и более частных, но очень общих и важных аспектов, которые были указаны выше.

Вместе с тем, именно они (за исключением, повторяем, основных функций) в очень слабой степени реализованы по отношению к изучению детской игры. В этом и проявляется еще одна – общая для всех уже рассмотренных планов черта, состоящая в следующем. По отношению к изучению детской игры явно недостаточно разработаны не «те или иные» *частные*, локальные ее аспекты, а объективно *главные* и определяющие аспекты, к числу которых с очевидностью принадлежит и функциональный план. В результате общий – явно недостаточный уровень разработанности проблемы детской игры сопряжен не столько, так сказать, с «частными недоработками», а с неразработанностью объективно главных, «критически значимых» вопросов, возникающих при ее разработке. Кроме того, обратим внимание и на другое обстоятельство, которое также является общим для всех гносеологических планов, в том числе – и для функционального плана. Оно состоит в том, что необходимость в *приоритетной* реализации данного плана исследования вытекает из анализа основных особенностей современного состояния проблемы детской игры. Это означает, что такая необходимость уже «вызрела»

³⁹ Кроме того, по отношению различным типам игр также, как правило, дифференцируются присущие им – *специфические* функции. Например, по отношению к дидактическим играм это следующие функции: они являются и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребенка – умственного, нравственного, трудового, эстетического, физического.

в логике и содержании данной проблемы. Она не является «искусственным» – априорным и «навязываемым» концептуальным средством. Одновременно можно констатировать и так сказать «встречное движение», а в итоге – и конвергенцию двух линий исследования. С одной стороны, к функциональному плану как аспекту системной методологии ведет развертывание общей логики проблемы игровой деятельности. Однако, с другой стороны, и развертывание самой методологии системности с необходимостью требует экспликации этой проблемы именно в ее функциональном плане – во всей полноте его аспектов.

Наряду с этим, можно констатировать еще одну – также общую черту реализации функционального плана по отношению к уже рассмотренным гносеологическим планам (метасистемному и структурному). Она состоит в отчетливой «нетрадиционности» и непривычности его постановки по отношению к «феномену детской игры» (за исключением, разумеется, анализа ее функций). Действительно, очень непривычной является формулировка следующих вопросов. Каким образом и по каким закономерностям игра организована во *времени* – в ее диахроническом, темпоральном развертывании? Как «феномен игры» вообще представлен во временном аспекте? Вообще – существуют ли какие-либо закономерности временной организации детской игры? Однако, эти вопросы, являются отнюдь не надуманными уже по той простой причине, что временная организация, как показывают исследования последнего времени, не только присуща многим важнейшим предметам психологического исследования, но и вообще является одной из их сущностных особенностей.

Столь же «нетрадиционен» и еще один – также очень общий, но «обойденный вниманием» в психологии детской игры вопрос: существуют ли у нее и, если да, то какие именно, *закономерности* функционального типа? Он обретает дополнительную значимость в связи с тем, что именно функциональные закономерности во многом просто тождественны тому, что лежит в *основе* онтологии любого предмета познания. Их раскрытие, соответственно, выступает важнейшей задачей такого познания, а выявление, интерпретация и систематизация закономерностей

как таковых во многом и составляет, как известно, основное содержание – «ткань» любой науки, базу любых концептуальных обобщений.

Наконец, подчеркнем, что реализация функционального плана – и в целом, и в последнем из отмеченных аспектов (связанном с экспликацией функциональных закономерностей), в особенности, сопряжена с еще одной трудностью. Она имеет наиболее принципиальный и глубинный характер. Дело в том, что на том интервале онтогенеза, на котором доминирует именно игровая деятельность, являясь ее ведущим типом, сами функциональные закономерности не только *проявляются* – действуют и регулируют ее, сколько *«еще формируются»*. Они сами еще только складываются, а нередко – и *закладываются*. Имеет место та же ситуация, которая уже была констатирована по отношению к структурному плану. Трудности реализации функционального плана, равно как и недостаточная степень его разработанности в целом, сопряжены не только с обстоятельствами *гносеологического* характера, но и детерминантами *онтологического* характера. Они состоят в том, что сам *предмет* – в аспекте его функциональной организации, а соответственно, – функциональных закономерностей здесь еще не представлен в «зрелом» и завершенном – сформированном и оформленном виде. Другими словами, функциональный план представлен относительно слабо не только потому, что он разработан слабо, а и потому, что сам еще объективно неполон. Функциональная организация как таковая еще не сформирована в ее зрелом и тем более – «завершенном» виде. Поэтому наибольшая сложность состоит в том, что при реализации данного плана исследование сталкивается с необходимостью раскрытия не столько функциональных закономерностей как таковых, сколько с закономерностями того, как они сами формируются. Собственно говоря, суть данного плана на онтогенетическом интервале доминирования детской игры как раз и состоит в том, что предметом изучения здесь выступают «закономерности формирования закономерностей» – в данном случае те закономерности, по которым осуществляется формирование самих функ-

циональных закономерностей, лежащих в основе детской игры (закономерности так сказать «второго порядка» – метазаконмерности).

Следующим основным аспектом (и этапом) «алгоритма системного исследования» является, как известно, реализация *генетического* аспекта общего изучения объекта. Его главная цель заключается в установлении и интерпретации особой категории закономерностей организации и развития объекта исследования – собственно генетических. Установление этой категории закономерностей, дополняя собой все иные их категории, позволяет в итоге дать объекту достаточно полное, всестороннее описание и объяснение. Другими словами, данный аспект исследования является обязательным компонентом, своего рода – атрибутом системного подхода в целом⁴⁰.

При этом необходимо обязательно учитывать, что и в принципе системного подхода (независимо от его конкретных вариантов), и в общей теории систем рассматриваемый – генетический аспект изучения не только практически всегда представлен, но и выступает как один из основных. Вместе с тем, степень его разработанности и в методологическом, и в конкретно-научном планах заметно *уступает* другим базовым аспектам – прежде всего, структурному и функциональному. Это не может не сказываться на «уровне зрелости» методологических и теоретических представлений о генезисе системных образований в целом, а также на уровне развития методологии их познания.

Вместе с тем, «на фоне» этой особенности выделяются физиологические и собственно психологические исследования, реализующие данный аспект исследования. Дело в том, что именно в этих дисциплинах были сформулированы, а затем получили достаточно широкое признание две специальные теории. Первая – это, как известно, теория функциональных систем П. К. Анохина [17, 18], в которой, собственно говоря, и было обосновано само понятие *системогенеза*. Оно направленно на то, чтобы зафиксиро-

⁴⁰ Более подробная характеристика данного этапа «алгоритма системного исследования» будет представлена также в параграфе 3.1.1 третьего тома.

вать специфически системные закономерности генезиса и, прежде всего, – его принципы. Вторая – это теория системогенеза профессиональной и учебной деятельности [385], являющаяся предметом рассмотрения, в том числе, и в данной работе. В ней это понятие было наполнено собственно психологическим содержанием; вскрыты и изучены принципы, закономерности, особенности системогенеза как деятельности в целом, так и некоторых основных «составляющих» психики – в частности, способностей⁴¹.

Совершенно понятно, что данный гносеологический план стоит так сказать «особняком» во всей структуре «алгоритма системного исследования» именно по отношению к изучению детской игры. Столь же очевидна и специфичность его роли и места в данной работе в целом в связи с ее основной целью и главной направленностью. В наиболее общем виде это своеобразие состоит в том, что именно генетический плана является и самым традиционным, и самым разработанным в психологии детской игры. Он составляет ее основное содержание – ее «сердцевину», равно как и его реализация является основной целью данной работы. В связи с этим, обращение к нему, в отличие от всех иных планов, не только не является «необычным и непривычным», но напротив, – оно очень *естественно* и вполне традиционным. Следствием этого выступает и то, что общий уровень реализации данного плана также достаточно высок. Этот аспект, к тому же, подвергается так сказать наименьшей спецификации по сравнению со всеми иными гносеологическими планами.

Вместе с тем, он все же имеет одну важную сторону, показывающую недостаточный пока уровень его реализации и выступающую перспективой для дальнейших исследований. Дело в том, что при генетическом изучении «феномена детской игры», действительно, анализируется и объясняется генезис, но генезис, преимущественно, ребенка – самой *личности* играющего, а не генезис самой *игры*. Конечно, при этом в *сравнительном* плане анализи-

⁴¹ Кроме того, в плане общей разработки представлений о системогенетическом типе развития необходимо, конечно, отметить и работы, которые, правда, носят подчеркнuto физиологический характер и выполнены К. В. Судаковым [325].

руются различные виды, типы и формы организации игр на разных онтогенетических этапах. Вместе с тем, изучение закономерностей генезиса данного феномена *в целом* – на всем интервале онтогенеза, на котором ведущим типом является игровая деятельность, представлено несопоставимо слабее. Наиболее негативными являются два аспекта такой недостаточной разработанности.

Во-первых, возникает острая в теоретическом отношении задача не только выявления фаз и стадий развития детской игры, но и того, каким образом они, сменяя друг друга, не «исчезают» полностью, не редуцируются, а сохраняются, но уже в качестве различных *уровней* организации. Суть данной задачи состоит в выявлении и интерпретации генетических закономерностей детской игры, но таких, которые лежат в основе так сказать ее *макрогенеза* – закономерностей макрогенетического типа.

Во-вторых, все еще слабо раскрытыми остаются те закономерности, которые лежат и в основе трансформации самих ведущих типов деятельности (игровой, учебной, трудовой). При этом наиболее слабо изучена *преемственность* этих типов по отношению друг к другу – так сказать «общая логика» их развития и взаимопереходов. Акцент обычно делается на выявлении и подчеркивании их *специфичности* по отношению друг к другу, а не на экспликации их *общих* и инвариантных особенностей, а также основных закономерностей их взаимных трансформаций. В данном аспекте еще более глубоким смыслом и новым содержанием наполняется уже употребленное выше понятие *макрогенеза*. Он «расширяет» временные рамки своего действия и распространяется практически на весь «жизненный цикл» – на логику трансформации *всех* основных типов деятельности. Данный аспект, в силу его особой важности, также должен стать предметом специального рассмотрения (что и будет предпринято ниже).

Далее, согласно сложившейся методологической традиции, заключительный этап изучения, предписываемый «алгоритмом системного исследования», направлен на установление наиболее обобщенных особенностей предмета – его *интегративных свойств*. Они характеризуют предмет исследования именно как целостность, как систему и обозначаются обычно понятием

системных качеств. Как правило, данная задача рассматривается не только как основная, но и, фактически, как единственная задача данного этапа, плана исследования. В связи с этим, суть данного этапа обычно формулируется как поиск, выявление и интерпретация системных качеств изучаемого объекта. Известно также, что в методологии системного подхода именно эта задача считается одной из самых сложных, а сами системные качества – наиболее трудными для их раскрытия и понимания, а иногда и «загадочными». В связи с этим, вполне закономерно, что степень конструктивности тех или иных вариантов системного подхода чаще всего связывается именно с тем, насколько они способны обнаруживать именно эти – системные качества объектов познания; с тем, насколько они «чувствительны» к их обнаружению, то есть сензитивны к ним [29].

Вместе с тем, такая трактовка интегративного плана исследования является не вполне корректной и уж во всяком случае – неполной. Дело в том, что он – в его более широком и, следовательно, полном значении, а также по своей общей ориентации – так сказать по «духу» (и даже – просто этимологически) «выходит» за пределы задачи обнаружения и интерпретации интегративных свойств – системных качеств. Он, наряду с данной задачей, в действительности, характеризуется «двуединством» своей общей гносеологической направленности. С одной стороны, он предполагает необходимость выявления и интерпретации особой, качественно специфической *категории* закономерностей – собственно интегративных, а также ее последующий синтез с иными основными категориями закономерностей. Поэтому возникает еще более сложный вопрос – о характере и содержании самих этих интегративных закономерностей, а также тех аспектов изучаемого предмета, в которых и «через которые» они проявляются и, следовательно, доступны изучению. С другой стороны, он направлен и на *интеграцию* – на концептуальный синтез тех основных категорий закономерностей изучаемого предмета, которые уже были установлены при реализации всех предшествующих этапов. Причем, речь идет не о простом «суммировании» – *агрегации* этих закономерностей, а именно об их *интегра-*

ции, то есть о выявлении их взаимосвязей и взаимодетерминационных отношений между ними⁴².

При обращении к данному гносеологическому плану также с высокой степенью очевидности и демонстративности обнаруживаются те – общие особенности, которые были выявлены по отношению ко всем иным, уже рассмотренным планам. Так, прежде всего, он очень нетрадиционен – «непривычен и необычен» именно по отношению к анализу «феномена детской игры». Вообще говоря, даже сама постановка проблемы «детская игра и системные качества» выглядит довольно необычно и, не исключено, может казаться «искусственной», «надуманной». Вместе с тем, нельзя игнорировать одно из важнейших в гносеологическом плане и аксиоматичных для системного подхода положений, состоящее в следующем. *Наиболее существенное* и специфическое для любого предмета познания содержание, то есть его *качественная определенность* с наибольшей полнотой как раз и раскрывается именно в его максимально интегративных свойствах, то есть в системных качествах. Вообще говоря, раскрытие качественной определенности предмета и установление его системных качеств – это во многом просто тождественные задачи. В силу этого, как бы непривычно ни звучала такая постановка, от нее «никуда не уйти» при все более детальном и углубленном анализе «феномена детской игры».

Далее, необходимо отметить, что этот план (опять-таки, как и все иные) реализован по отношению именно к проблеме детской игры в настоящее время очень слабо – в несопоставимо меньшей степени, нежели соотношению ко многим иным предметам психологического исследования. В этом также проявляется черта его общности с иными планами исследования.

Наряду с этим, существует и еще одна «черта общности», состоящая в следующем. Как было показано в ходе анализа современного состояния проблемы детской игры, особенно трудным

⁴² Характеристика основных задач и содержания интегративного плана исследования в целом и его специфики по отношению к проблеме детского игры, а также ее генезиса будет продолжена и углублена в главах 1 и 2 четвертого тома.

для нее является вопрос о «демаркационных признаках» этого типа деятельности от двух других основных ее типов – учебной и трудовой. Обычно дифференцируются два главных признака такого рода. Во-первых, – то, что наиболее характерным для игровой деятельности является не получение какого-либо *результата* и вообще – ее «нацеленность» не на результат, а самодостаточность и самооценность *процесса* этой деятельности. Во-вторых, еще основной специфической особенностью игровой деятельности является то, что она носит так сказать «*самодетерминированный*» характер – приносит удовольствие и удовлетворение самим процессом ее реализации. Одновременно, обычно *только* этими признаками дело и ограничивается. Две указанные характеристики – две ее *обобщенные* особенности (то есть фактически, системные свойства) и рассматриваются в качестве не только основных, но и *исчерпывающих*. Однако, как будет показано ниже, они еще не исчерпывают всех «демаркационных признаков» детской игры от иных типов «ведущей деятельности», а потому являются недостаточными для их дифференциации. Подчеркнем, что такая дифференциация предполагает необходимость обращения именно к наиболее обобщенным свойствам трех типов ведущей деятельности, в том числе, разумеется, и игровой, то есть к их системным качествам. В силу этого, возникает настоятельная необходимость установления *полной* совокупности такого рода признаков – системных качеств игровой деятельности.

Далее, в этом же плане формулируется и еще одна задача, к постановке которой также привела логика проведенного анализа современного состояния проблемы детской игры. Как известно, в теории деятельности выделяется определенный набор основных психологических свойств самой деятельности – ее базовых *атрибутов*. Это, прежде всего, активность, целенаправленность, предметность, адаптивность, осознаваемость, произвольность, орудийность (инструментальность) и др. Вместе с тем, возникает вполне закономерный вопрос о том, специфицируются ли и, если да, то как именно, эти базовые атрибуты по отношению к игровой деятельности? Если такая спецификация существует (а вероятность положительного решения этого вопроса весьма велика

даже с априорной точки зрения), то возникает задача выявления этой специфики. Это также должно выступить одной из задач реализации интегративного плана изучения игровой деятельности.

Итак, подводя промежуточные итоги проведенному анализу, можно сделать следующее предварительное заключение обобщающего характера. Он привел к необходимости реализации по отношению к исследованию «феномена детской игры» вполне определенного комплексного методического средства, разработанного в системной методологии – «алгоритма системного исследования». При этом каждый из основных гносеологических планов данного алгоритма, наряду с сохранением его общего смысла и содержания, подвергается и вполне закономерным спецификациям, рассмотренным выше. Кроме того, указанные планы являются не только отдельными аспектами данного алгоритма, но и образуют вполне определенную *последовательность*. Это означает, что они должны быть реализованы именно в том порядке, в котором и были рассмотрены выше. Однако это же означает, что их совокупность раскрывается и в качестве *общей стратегии* изучения детской игры в целом и ее генезиса, в частности

Вместе с тем, констатация данного обстоятельства ставит достаточно острую проблему, которую ни в коем случае нельзя замалчивать, а наоборот – ее следует специально «заострить» и постараться найти выход из нее. Суть данной проблемы обусловлена следующим противоречием. С одной стороны, в русле системогенетической концепции существуют вполне определенная традиция раскрытия закономерностей формирования учебной и особенно трудовой деятельности. Она состоит в последовательном изучении и объяснении формирования отдельных функциональных блоков психологической системы деятельности – как первого, так и второго типов. Собственно говоря, именно она и выступила основой для анализа, представленного в первом томе данной работы. Тем самым, казалось бы, с очевидностью возникает необходимость реализации *ее же* и по отношению к игровой деятельности (как третьему – «неохваченному» пока концепцией системогенеза основному типу). Однако, с другой стороны, весь проведенный выше анализ содержания и специфики проблемы детской игры, а также

особенностей ее современного состояния, приводит к необходимости реализации *существенно иной* стратегии исследования. Это – стратегия, базирующаяся на «алгоритме системного исследования» и включающая пять основных гносеологических планов. В связи с этим, и возникает вопрос – как быть? Какую стратегию необходимо избрать для дальнейшего изучения и, соответственно, для структурирования и изложения его результатов? При решении этого – достаточно острого в теоретико-методологическом отношении вопроса необходимо, в первую очередь, руководствоваться следующим – также наиболее специфичным для игровой деятельности обстоятельством.

Дело в том, что стратегия, базирующаяся на принципе «блочного анализа», реализованная по отношению к трудовой и учебной деятельности, не только наиболее адекватна, но и объективно необходима для тех типов деятельности, которые являются уже относительно сформированными, психологически зрелыми и богатыми содержанием. Другими словами, эта стратегия эффективна и конструктивна там, где *уже представлено* то, что объективно возможно подвергать такому – «блочному» рассмотрению. Вместе с тем, на тех стадиях онтогенеза, где и сами функциональные блоки, и их общая структура еще *только формируются*, складываются и даже «закладываются», то есть там, где их еще нет в сформированном и оформленном виде, такой способ, по-видимому, не вполне адекватен и конструктивен. Данное положение можно сформулировать и несколько иначе. Прежде чем окажется возможным «функционально-блочное» рассмотрение, то есть прежде чем станет возможным само *системогенетическое* изучение, игровую деятельность необходимо подвергнуть собственно *системной* экспликации. Лишь после и «на основе этого» (то есть на базе раскрытия и объяснения детской игры с позиций *системной* методологии) окажется возможным и ее собственно *генетическое* раскрытие именно в качестве таковой – собственно *системогенетическое* раскрытие⁴³.

⁴³ Другими словами, прежде чем окажется возможным *системогенетическое* рассмотрение, необходимо осуществить *системогенетическое* исследование игровой деятельности.

Далее, подчеркнем, что, в действительности, данное противоречие «двух стратегий» не является уж таким острым и непреодолимым. Действительно, как можно было видеть из представленной выше характеристики «алгоритма системного исследования», генетическое (и системогенетическое) изучения любого предмета в целом и детской игры, в частности, вовсе не является альтернативным по отношению к нему. Напротив, оно является его собственной неотъемлемой и органичной *частью*; оно не просто входит в него, а составляет один из его важнейших планов и, соответственно, – *этапов*. Однако, истинна сложность ситуации, которая складывается именно по отношению к игровой деятельности, а также к ее генезису состоит в том, что этот он должен рассматриваться не только в связи с *одним* – пусть и важнейшим этапом, не только в одном плане. Напротив, он должен быть включен и во все иные этапы, поскольку в каждом из них выявляются новые, дополнительное психологические особенности детской игры. Дело в том, что они непосредственным и очень сильным, а иногда – и определяющим образом влияют на сам генезис и, следовательно, должны обязательно учитываться при его изучении.

Так, в частности, рассмотренная выше принципиальная аструктурность детской игры, формируемость самой структурности и не-данность ее в готовом виде не только влияет на генезис игры, но и приводит к поистине важнейшему в теоретическом отношении вопросу: в чем смысл самой аструктурности детской игры? Какую – не исключено, очень важную, но не раскрытую пока роль она выполняет в общем генезисе игры, равно как и генезисе личности ребенка? Аналогичные по рангу и значимости вопросы возникают и во всех иных базовых гносеологических планах. Все сказанное приводит к тому, что, по-видимому, наиболее целесообразной по отношению к рассмотрению закономерностей генезиса детской игры является стратегия, базирующаяся именно на «алгоритме системного исследования», а не на «функционально-блочном» принципе. При этом подчеркнем еще раз, что в действительности – на более глубоком уровне анализа они являются не альтернативными, а *взаимодополнительными*. Это заключается, прежде всего, в том, что в стратегии, базирующейся на «алгоритме системного

исследования, сам «функционально-блочный» принцип *сохраняется*, но он оказывается *распределенным* по основным гносеологическим планам этого алгоритма.

Наконец, отметим и еще одно обстоятельство принципиального плана. Оно также является следствием проведенного выше анализа современного состояния проблемы детской игры и заключается в следующем. При обращении к «феномену детской игры» мы по необходимости сталкиваемся с таким предметом психологического изучения, который носит принципиально «переходный» – *трансформирующийся* характер. В силу этого, а также по причине того, что в игре психика, деятельность и личность не просто «развиваются и формируются», но и, фактически, складываются и даже – закладываются, игру неправомерно пытаться раскрыть как *уже сформировавшуюся* целостность, как уже «состоявшуюся» систему. Однако в таком случае возникает совершенно *новая* в теоретико-методологическом отношении задача. Дело в том, что практически все уже реализованные попытки (и успешно, и не вполне) использования системного подхода к предметам психологического исследования имели место по отношению к таким из них, которые с полным правом могут быть проинтерпретированы именно как системы – они *являются* ими в онтологически завершенном и уже сформированном виде. Вполне закономерно поэтому, что мера конструктивности традиционных вариантов системного подхода оказывается вполне достаточной для их раскрытия и в целом – достаточно высокой. Другими словами, системный подход дает хорошие результаты там, где есть сама система как «предмет его приложения». Однако этого может и не быть в тех случаях, где данный «предмет» *еще* не является системой – в полном и завершенном, онтологически оформленном виде. Именно эта ситуация и является наиболее характерной и наиболее специфичной для исследования игровой деятельности. Все основные аспекты и планы организации систем как таковых а, соответственно, и та онтология, которая в них эксплицируется, еще только формируются, складываются в игровой деятельности. Предмет не дан здесь в его собственно системном модусе. Это обстоятельство имеет принципиальный характер: в игровой деятельности

формируется не столько ее *структура*, сколько сама *структурность* как основа для организации важнейших «составляющих» психики. Формируется не та или иная «предзаданная» функциональная организация, а сами функциональные закономерности как база для организации иных компонентов психики и т. д. Все это и приводит к тому, что суть генезиса игровой деятельности состоит не в формировании *системы*, а в формировании *системности*.

В связи с этим, возникает острый, но не только не решенный, но и даже еще и не сформулированный вопрос, состоящий в следующем. Насколько адекватными являются средства традиционных вариантов системного подхода тем предметам изучения, которые «еще не-системны». Они еще не являются системами в полном и завершенном виде, но развиваются именно в направлении обретения ими именно данной формы организации. Подчеркнем, что истинная сложность ситуации обусловлена тем, что при этом приходится иметь дело не просто с «не-системными» образованиями, а с такими образованиями, которые именно «движутся» в направлении обретения ими системности. Как показывает опыт реализации системной методологии по отношению к исследованию такого рода образований, ее традиционные варианты не вполне адекватны их природе, а потому – недостаточны [165]. И именно по этой причине возникает необходимость в *новых* вариантах общенаучного принципа системности и, соответственно, – системного подхода, которые были бы более адекватны природе этих очень специфических предметов исследования. В качестве одного из таких возможных – «неклассических» вариантов данного принципа нами был предложен *метасистемный подход*. Он в большей степени адекватен их природе, поскольку позволяет рассматривать закономерности не только системной формы организации как таковой, но и закономерности формирования самой системности. В связи с этим возникает задача самостоятельной и специальной именно данная задача является не только необходимой, но и *исходной* в собственно методологическом плане. Поэтому к ней и необходимо обратиться в первую очередь. Без ее предварительного рассмотрения весь последующий анализ будет не вполне обоснованным и вообще – крайне затруднительным.

Кроме того, но уже после этого, необходимо специально остановиться и на том, каким же образом данный подход способствует углублению и детализации представлений о структурно-функциональной организации и генетической динамике деятельности. Другими словами, возникает необходимость и в специальном разделе, посвященном *экспликации деятельности* с позиций метасистемного подхода. Несколько предвосхищая дальнейшее изложение, подчеркнем также, что именно с этих позиций возникает необходимость (а одновременно – и появляются возможности) в достаточно существенном переосмыслении традиционно сложившихся представлений о структурно-уровневой организации деятельности в целом. Те – сложившиеся исторические и прочно закрепившиеся представления, согласно которым эта организация включает в себя лишь три уровня (уровни «автономной» деятельности, действий и операций) обнаруживают свою явную симплифицированность и нуждаются в существенной корректировке. В связи с этим, возникает и еще одна задач, связанная с характеристикой *реальной*, а не симплифицированной структурно-уровневой организации деятельности. Она также должна составить предмет специального рассмотрения⁴⁴.

Наконец, аналогичная необходимость возникает и в плане определения того, что именно является общей психологической основой генезиса деятельности всех трех ведущих ее типов? Другими словами, необходимо установить, что же именно – какая «деятельностная реальность» выступает базой и *онтологической* основой, в которой заложены главные средства и механизмы генезиса деятельности? Причем, эта реальность – эта «онтологическая база» генезиса должна быть именно *общей* по отношению ко всем трем типам ведущей деятельности⁴⁵. В противном слу-

⁴⁴ В этих целях нами будут привлечены сформулированные в работах [142, 165] представления об общих принципах и содержании структурно-уровневой организации деятельности.

⁴⁵ Разумеется, *пока* – на данном этапе анализа проблемы генезиса игровой деятельности данное положение может показаться чересчур «смелым» и уж во всяком случае оно носит предварительный характер и должно по необходимости рассматриваться как *предположение*. Его развернутое обоснование составит предмет специального анализа в параграфе 3.3.2. третьего тома.

чае ни о какой *преемственности* их генезиса (которая, в свою очередь, является неоспоримой реальностью) не приходится говорить. Это означает также, что данная реальность и, соответственно, – тот теоретический конструкт, который призван ее зафиксировать, должны обладать еще большей степенью обобщенности, нежели базовый конструкт концепции системогенеза (понятие психологической системы деятельности – как трудовой, так и учебной). В этой связи возникает необходимость в еще одном разделе, также предваряющем непосредственное рассмотрение генезиса игровой деятельности. Он должен быть посвящен изложению некоторых основных положений разработанной нами ранее концепции *интегральных процессов* психической регуляции деятельности. Дело в том, что именно в их системе и заложены, по нашему мнению, те онтологические основы, механизмы и средства, которые и являются *общими* – так сказать «сквозными» и для организации, и для генезиса всех типов деятельности, в том числе, разумеется, и игровой.

Глава 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Методологические основы исследования

2.1.1. Общая характеристика метасистемного подхода как методологической основы исследования

Переходя к решению первой из сформулированных выше задач, необходимо учитывать, что общая и достаточно развернутая характеристика метасистемного подхода уже была проведена в ряде наших работ (см., например, [143, 165]). Это освобождает от необходимости ее дублирования и детального описания данного подхода в этой работе. В связи со сказанным, остановимся лишь на наиболее важных и принципиальных положениях метасистемного подхода, репрезентирующих его общий смысл и главное содержание⁴⁶.

Так, в наиболее общем виде необходимость разработки данного подхода – и в целом, и по отношению к разработке проблемы

⁴⁶ Кроме того, приступая к рассмотрению этой – первой из основных задач данного тома, необходимо напомнить и о еще одном обстоятельстве, на которое мы уже обращали внимание в параграфе 1.1.4. Дело в том, что сама суть развиваемого в данной работе подхода к разработке проблемы детской игры и игровой деятельности такова, что он не только предполагает, но и настоятельно требует обращения к достаточно общим (а нередко – и очень общим) проблемам и направлениям психологического исследования. Более того, он по самому своему «духу» базируется на них и требует включения этой проблемы, прежде всего, именно в контекст *общепсихологической* проблематики в целом и в контекст столь же общего направления – в психологическую теорию деятельности. В силу этого, для его обоснования и реализации возникает объективная необходимость обращения к таким вопросам и темам, которые, на первый взгляд, имеют достаточно опосредствованное отношение к самой проблеме детской игры, но, в действительности, совершенно необходимы для ее конструктивного исследования.

деятельности, в частности, обусловлена теми принципиальными трудностями, к которым в настоящее время приводят попытки реализации его традиционных вариантов. Действительно, с одной стороны, в психологию деятельности уже достаточно давно и прочно вошла ее трактовка как специфически системного образования; причем, – представленного в очень явном и развернутом виде. Отношение к деятельности как к системе стало своего рода «общим местом», если не одной из аксиом всей психологии деятельности. Однако, с другой стороны, эта же общая трактовка приводит к очень существенным и зачастую принципиальным трудностям. Причем, эти трудности носят достаточно общий характер и проявляются не только по отношению к проблеме деятельности, но и ко многим иным фундаментальным психологическим проблемам. Подчеркнем также, что все эти трудности связаны не только, а зачастую и не столько с недостатками – «ошибками» применения системного подхода, сколько с ограничениями *самого* системного подхода, (точнее – его традиционных и ставших «классическими и каноническими» его вариантов). В свою очередь, эти причины обусловлены тем, что системный подход – в его современном виде, не есть нечто «полностью сформировавшееся» и «окончательно развившееся». Напротив, значительно более конструктивным является его трактовка как *развивающегося* принципа, подхода. В силу этого, многие недостатки, проявившиеся в ходе его реализации, должны быть поняты не как порожденные его атрибутивными ограничениями, а как обусловленные недостаточным уровнем его собственного развития.

В качестве базовых гносеологических ограничений системных исследований, в первую очередь, необходимо отметить следующие трудности.

– Внутреннюю противоречивость базовых принципов системной организации – в частности, иерархичности и гетерархичности. В самом деле, существует острое противоречие, даже – антагонизм между этими двумя «несовместимыми» (по крайней мере, с точки зрения формальной логики) принципами. Традиционные варианты системного подхода оставляют необъясненным и непонятым то, как конкретно два *взаимоис-*

ключающих даже с логической точки зрения принципа могут быть объединены и «примирены» в рамках одной и той же системы? Как они вообще могут «уживаться» друг с другом? Как одна и та же система предполагает в своей организации существование (и, более того, достаточно эффективное *сосуществование*) таких «организационных средств», которые, фактически, взаимоотрицают друг друга? Это – реальное и фундаментальное противоречие, а одновременно и одна из наиболее принципиальных трудностей теоретико-методологического плана, к которым привела логика развития системного подхода в целом и его реализации в психологических исследованиях, в особенности.

– Неадекватность распространения понятия «система» на все существующие объекты сложной природы, в том числе и на объекты с дезинтегрирующими и иррациональными типами связей и взаимодействий.

– Недостаточный учет влияния на существование систем межсистемных взаимодействий.

– Положение об априорности системы по отношению к внешней среде: полагается, что система существенно превосходит окружающую среду и выступает своего рода «островом организованности» в относительно мало организованном окружении.

– Системный подход оставляет открытым вопрос и о том, что именно онтологически представляет собой объект, распадающийся по каким-либо причинам на несколько самостоятельных систем. Они, оставаясь в рамках этого объекта, взаимодействуют между собой непредсказуемым образом.

– Традиционный системный подход оставляет нерешенным и один из наиболее принципиальных вопросов: является ли совокупность всех уже *известных*, установленных типов и классов систем их *полной* совокупностью? Все ли реально существующие типы и классы систем уже известны в настоящее время? Или же, напротив, существуют, возможно, еще и такие типы и классы, которые, хотя онтологически представлены, но пока не установлены и не объяснены. Другими словами, *достаточно* ли наши современные представления о разнообразии «мира систем» для реального раскрытия его многообразия? К какому типу систем

относится деятельность? Является ли она «истинной системой» или же представляет собой системное образование качественно иного типа?

– Далее, это и трудность, связанная с тем, что такая базовая и фундаментальная категория, каковой является *категория времени*, и такое основополагающее измерение реальности, такая ее координата, как временная, фактически, выпадают из сферы методологии системного подхода. Тем самым формулируется важнейший по своей теоретической значимости вопрос: как могут и должны быть распространены идеи системности на временную, координату реальности (и объективной и субъективной)? Существует ли особый тип системности как таковой – временная, то есть *темпоральная* (диахроническая) системность?

Наконец, в качестве еще одной принципиальной трудности реализации традиционных вариантов системной методологии следует отметить и его явно недостаточную способность раскрыть и, главное, – объяснить то, каким же образом (не формально, а именно содержательно) система оказывается в состоянии генерировать то «главное», что и определяет ее сущностные особенности – *системные качества*. Каким образом – именно в содержательном плане действуют интегративные механизмы, приводящие на уровне целостности к генерации синергетических эффектов (эффектов супераддитивности)? Как в системе возникает то новое, что несводимо к аддитивной совокупности ее компонентов («частей»)?

На наш взгляд, возможные пути выхода из этой – действительно, сложной ситуации, характеризующейся принципиальными трудностями, должны быть адекватными истинному характеру ее сложности, то есть также быть достаточно общими и, возможно, не вполне традиционным. В самом деле, реализация принципа системности по отношению к психологической проблематике в целом и к проблеме деятельности, в частности, является и объективно необходимой, и наиболее перспективной. Вместе с тем, она уже не приводит в настоящее время к осязаемым результатам в данной области. Отсюда, однако, с необходимостью следует, что, возможно, сам системный подход (в том виде, в котором он

представлен сегодня) не только может, но и должен быть подвергнут дальнейшему развитию и совершенствованию. По-видимому, лишь при условии качественной трансформации самого системного подхода как общей методологии разработки проблемы деятельности и экспликации в нем новых эвристических возможностей, он может выступить адекватным и конструктивным средством такой разработки. Другими словами, логика развития проблемы деятельности в целом и ее разработка с позиций принципа системного подхода, в особенности, диктуют настоятельную необходимость дальнейшего развития самого этого принципа. Они вскрывают необходимость его качественной трансформации в целях приведения к виду, более адекватному сложности и специфичности самой деятельности как предмета психологического исследования. Следовательно, одна из важнейших и приоритетных задач разработки проблемы деятельности в целом как раз и заключается в необходимости дальнейшего развития общенаучного принципа системного подхода. Становится все более настоятельной разработка такого его варианта, который обладал бы большими эвристическими возможностями и в большей степени соответствовал специфике и степени сложности деятельности.

Итак, подчеркнем еще раз: поскольку все указанные выше проблемы и вопросы носят достаточно общий характер, то и попытка их решения также предполагает необходимость обращения к аналогичным – то есть так же общим, базовым и исходным положениям системного подхода. И, пожалуй, наиболее общими, а в чем-то даже «прототипическими» среди них являются две группы положений. Во-первых, это совокупность взглядов о соотношении *целого* и его *частей* – системы и ее компонентов; о несводимости первой к аддитивной совокупности вторых (то есть о системных качествах, эмерджентных свойствах), о специфике частей в рамках целостности и т. д. Во-вторых, это общие представления и соответствующие им методологические установки, вытекающие из общей логики развития форм научного познания и предполагающие наличие двух его основных стадий, – «предметоцентрической» и «системоцентрической». На второй из них предмет исследования раскрывается уже

не только «сам по себе» (в аспекте его *качественной определенности* и вне связи с теми более общими системами, в которые он реально включен), но и в его «конкретном» – внутрисистемном бытии, в его *качественной специфичности* (как компонент определенной метасистемы). Иными словами, проблема соотношения части и целого, являясь базовой, исходной и наиболее общей проблемой системного подхода, получает двуединую конкретизацию. Первый ее аспект предполагает движение познания «вглубь» объекта и требует раскрытия механизмов интеграции компонентов (частей) системы в целостность. Второй аспект предполагает раскрытие самой изучаемой системы, как части еще более общей и широкой целостности, которая выступает по отношению к ней как метасистема. В этом случае между системой и метасистемой имеют место определенные отношения и взаимодействия, которые в принципе подобны общим связям частей и целого. Однако, это – уже «внешние» по отношению к системе взаимодействия.

Таким образом, любая система объективно находится во взаимодействии с определенной – «внешней» по отношению к ней системой (точнее – со многими системами). В этих взаимодействиях она обретает уже не только свою *качественную определенность*, но и *качественную специфичность*; лишь с учетом последней она может быть адекватно понята и достаточно полно раскрыта. В этих же взаимодействиях система проявляет себя не только и даже не столько как автономная целостность, сколько как компонент, как часть более общих метасистем – как зависящая от них и определяемая ими. Все это, повторяем, своего рода «аксиомы» – наиболее общие положения системного подхода; они, именно в силу их аксиоматичности, обычно принимаются как данность, а потому – не обсуждаются. Вместе с тем, при их специальном анализе возникают определенные вопросы, имеющие непосредственное отношение к теме данной работы.

Так, простое объединение двух указанных – «прототипических» положений приводит к необходимости дифференциации двух классов процессов взаимодействий (и, соответственно, закономерностей, которым они подчиняются). Во-первых, – «внутрисистемных», то есть тех, которые объективно интегрируют

систему в целостность, «отличную от среды», обладающую автономностью и «самостью». Во-вторых, – «внешнесистемных», то есть тех, которые обеспечивают ее взаимодействие со средой, точнее – с иными, более общими системами (метасистемами), в которые реально включена любая система. При этом постоянно подчеркивается, что указанные классы взаимодействий находятся между собой в тесной связи и взаимоопосредствованности; первые определяют собой вторые, но в значительной мере и сами определяются ими. Классическим и наиболее показательным примером их взаимосвязи и взаимоопосредствованности является известное положение С. Л. Рубинштейна о диалектике «внешнего и внутреннего в детерминации и функционировании психического» [308], а также полемика с ним А. Н. Леонтьева, «обернувшего» исходный тезис С. Л. Рубинштейна (не «внешнее через внутреннее», а «внутреннее через внешнее») [204]. Это, впрочем, не только не меняет суть дела, но с еще большей степенью подчеркивает взаимосвязь и взаимопроникновение внешних и внутренних взаимодействий. Полагается, далее, что внешнесистемные связи и взаимодействия, в отличие от внутрисистемных, представлены не в *интрасистемном*, а так сказать, в *экстрасистемном* плане, то есть являются именно внешними по отношению к той или иной системе.

Вместе с тем, как показывает история развития научного познания в целом и психологического познания, в особенности, любая дихотомия, а тем более – дизъюнкция является, как правило, не абсолютной, а относительной. Кроме того, можно констатировать и интересную закономерность, согласно которой, чем сложнее система, тем более условным, относительным и трудно-различимым становится само разделение на «внешне»- и «внутрисистемные» процессы, тем менее определенной становится грань между ними и тем в большей степени усиливается мера их взаимозависимости. Психология как наука, имеющая дело с системами, которые являются, пожалуй, наиболее сложными из всех существующих, постоянно демонстрирует условность и относительность дизъюнкции указанных категорий взаимодействий. Последовательная реализация данной закономерности

позволяет высказать предположение, согласно которому межсистемные взаимодействия могут быть представлены не только в *экстрасистемном* плане, но также и в *интрасистемном* плане⁴⁷. Если это, действительно, так, то система, воплощающая в себе эти взаимодействия (вопрос о форме их существования мы пока оставляем открытым), становится и качественно иной, и более совершенной.

Далее, не менее очевидным и аксиоматичным для методологии системности является положение о необходимости дифференциации качественной *определенности* и качественной *специфичности* любых систем (объектов, явлений, процессов и пр.). Качественная определенность – это совокупность качеств, характеризующих систему «саму по себе», в ее относительной автономности от иных, более общих систем, в которые она, в действительности, включена. Качественная специфичность – это совокупность свойств, которые возникают в результате взаимодействия системы с этими более общими системами, то есть в результате включения в них. При этом качественных спецификаций может быть, как правило, несколько или даже – много, поскольку один и тот же объект (явление, процесс) может включаться в большое количество более общих систем одновременно. Очень существенно, однако, что при дифференциации понятий качественной определенности и качественной специфичности исходным и аксиоматичным является следующее допущение. Качественная специфичность возникает и существует исключительно как результат взаимодействия объекта с более общей системой; она имеет место лишь в процессе этого – актуального взаимодействия, а за его пределами не обнаруживается и, фактически, утрачивается.

Вместе с тем, очевидно, что определенные системы, особенно – сложные сохраняют свою качественную специфичность (причем, множественную) и *в отсутствие* актуального взаи-

⁴⁷ На первый взгляд, данное предположение может показаться не вполне обоснованным и даже – неправдоподобным. Не будем, однако, торопиться с оценками и выводами, помня, например, о том, какую роль сыграли в психологии еще менее очевидные и «понятные» представления о механизме «опережающего отражения» [16, 17, 33].

модействия с другими системами. В связи с этим, возникает вопрос – как же это возможно? Есть основания допустить (пока – именно допустить), что такая возможность может быть обеспечена лишь за счет того, что «внешние» системы, по отношению к которым и во взаимодействии с которыми объект обретает качественную специфичность, в какой-либо форме входят в его собственный состав и содержание.

Еще одной теоретической трудностью, преодоление которой, на наш взгляд, в очень существенной степени может способствовать развитию представлений в области системной методологии, является весьма своеобразный феномен, который можно обозначить как «парадокс высшего уровня системы». Его суть заключается в следующем. С одной стороны, высший уровень в иерархической организации любой системы, находясь внутри нее, но не исчерпывает ее содержание (по определению) и является тем самым *частью* этой системы. Это – важнейшая, решающая, доминирующая и пр., но все же именно часть системы. Она осуществляет координирующие, организующие и управляющие функции по отношению к остальным частям системы. С другой стороны, любая система (в особенности – сложная) может быть эффективно организована лишь в том случае, если ее «координирующий и управляющий» центр имеет в качестве объекта своего управления не какую-либо часть системы, а *всю* ее, *все* ее содержание – в том числе, разумеется, и все уровни, включая и высший. Тем самым, складывается внутренне противоречивая ситуация, состоящая в следующем. Высший уровень системы должен входить в ее состав, но одновременно – быть как бы «за» и «вне» этого состава, точнее – «над» ним. Это, впрочем, достаточно давняя и традиционная трудность, попытки преодоления которой приводят, например, к выделению в той или иной системе некоторой «управляющей суперсистемы» (которая, однако, сама нуждается в «верховном» управлении»), в результате чего возникает типичная ситуация «дурной бесконечности». В психологии эта же трудность является, в конечном итоге, главной причиной известной «идеи гомункулуса» как одной из фундаментальных трудностей проблемы сознания. На наш взгляд, наиболее естественным, хотя

и достаточно радикальным способом снятия указанного парадокса может быть предположение, согласно которому в содержании системы может существовать такой уровень, который одновременно является и ее собственным уровнем, и уровнем, выходящим за ее пределы (метауровнем), то есть в определенном смысле – локализованным вне ее.

Продолжая анализ некоторых теоретических трудностей, характеризующих современное состояние системного подхода, а также, намечая пути их возможного преодоления, мы считаем, далее, необходимым обратить специальное внимание на очень важное «системное понятие» (и, соответственно, на реальность, обозначаемую им) – понятие *метасистемного уровня*. Уже в ранних работах по общей теории систем (Л. фон Бергаланффи) происходит дифференциация данного уровня от иных уровней и указывается, что метасистемный уровень является не только высшим, но и «открытым» [427]. Это, в частности, означает, что через него система взаимодействует с иными системами и развивается в таком взаимодействии. Вместе с тем, приходится констатировать, что понятию метасистемного уровня явно «не повезло» в плане внимания к нему со стороны исследователей и, соответственно, – в плане его изученности. Этому, конечно, в значительной степени способствовала и сложность, противоречивость, а в чем-то даже и парадоксальность данного уровня. Причем, эта противоречивость и определенная двойственность заложена даже в самой этимологии понятия «метасистемный»: она указывает на то, что некая сущность (в данном случае – уровень) *и* принадлежит системе, *и* лежит вне нее. Но тогда возникает вопрос, где же «на самом деле» локализуется данный уровень? Обычно принимается второй из указанных вариантов, причем – в упрощенной форме: понятием метасистемности обозначается сам факт включенности той или иной системы в иные системы более высоких порядков, а также ее взаимодействия с ними. Такая упрощенная трактовка не исчерпывает собой всей специфики понятия метасистемного уровня и тем более – никак не объясняет его, а фиксирует лишь тривиальный факт взаимодействия системы и метасистемы. На наш взгляд, для того, чтобы более

адекватно и конструктивно раскрыть его специфику, необходимо допустить, что метасистемный уровень может локализоваться внутри самой системы. Он, по-видимому, вообще имеет двойную локализацию – и вне, и внутри системы, в связи с чем формы, механизмы и способы его существования также могут быть принципиально гетерогенными.

В контексте сказанного целесообразно сделать и еще одно замечание. Анализ истории развития идей системности свидетельствует о том, что явный акцент на всем ее протяжении делался на факторах и механизмах, объединяющих ее в целостность и выделяющих ее из «среды» – на механизмах и способах интеграции, автономизации, обеспечения автономности – «самости» систем. И это вполне понятно, даже – естественно с точки зрения господствующей «системоцентрической» парадигмы. Вместе с тем, реальный факт включенности любой системы в более широкий и онтологически представленный контекст, хотя, конечно, и осознавался и учитывался в общем плане, но получал значительно меньшее раскрытие. Иными словами, доминировала и продолжает доминировать не только «системоцентрическая» парадигма как таковая, но и своего рода «абстракция системы», «системная аналитичность». Она означает выделение системы из среды (метасистемы) и изучение первой в относительной самостоятельности от второй. Аналитическая парадигма, «изгнанная системным подходом в дверь», вернулась через «окно системной аналитичности». Более того, в результате этого невольно складываются представления, согласно которым, чем более автономной и самодостаточной является система, тем она более совершенна и эффективна. Мы считаем, что от этих взглядов необходимо отказаться, поскольку дело обстоит как раз противоположным образом: чем в большей степени система включена в метасистему и согласована с ней, тем выше и ее сложность, и ее возможности, и ее адаптивность. Однако достичь этого она может, по-видимому, лишь в том случае, если в ее *собственной* структуре будет представлен соответствующий уровень – уровень, обеспечивающий такое включение, то есть метасистемный уровень.

Итак, выше были рассмотрены некоторые достаточно общие положения системного подхода и те трудности, к которым приводит их последовательная реализация при современном уровне развития методологических представлений в данной области. Эти трудности уже сами по себе свидетельствуют о том, что системный подход как методологический принцип не является чем-то «окончательно сформировавшимся», но, напротив, сам находится в развитии, в становлении. Он поэтому не только допускает, но и требует специальных усилий в данном направлении. Об этом же свидетельствует и тот факт, что выявленные выше теоретические трудности одновременно могут быть поняты и как ведущие *направления* развития самого принципа системности. Более того, «внутри» каждой из них, как можно было видеть из проведенного выше анализа, имеются существенные *предпосылки* и даже – своего рода «подсказки» для такого развития.

Все они, так или иначе, свидетельствуют о важной, но пока не реализованной роли, которая может принадлежать в развитии системного подхода понятию *метасистемного уровня* организации. Действительно, все констатированные выше трудности как бы «стягиваются» в один проблемный узел, связанный с данным понятием. В самом деле, как было показано выше, до сих пор данное понятие остается одним из наименее раскрытых в методологии системности⁴⁸. Более того, оно остается и одним из самых противоречивых, и непонятных, а отчасти – и парадоксальных. Эта парадоксальность связана, прежде всего, с тем, что метасистемный уровень, рассматриваясь как принадлежащий той или иной системе и, более того, трактуясь как ее «высший и ведущий» уровень (по определению), обычно не включается в состав и содержание этой системы. Он локализуется *вне ее* – в плане ее взаимодействий с более общими целостностями – метасистемами. Исторически сложившиеся, традиционно закрепившиеся и ставшие аксиомати-

⁴⁸ Можно, по-видимому, сказать и более категорично: степень его изученности подобна этимологии самого этого понятия (метасистемный – в смысле внесистемный), то есть такова, что оно практически вынесено за пределы принципа системности, имеет поэтому своего рода «метасистемную локализацию».

ческими представления в данной области предпочитают «не замечать» (для сохранения концептуального комфорта исследователей) эту противоречивость и парадоксальность понятия метасистемного уровня. Вместе с тем, как показывает проведенный выше анализ, эти представления не только могут, но и должны быть существенно уточнены, а частично – и скорректированы. Без такой коррекции вряд ли возможно развитие самого системного подхода в целом.

Сущность этих – «канонических» представлений может быть резюмирована следующим образом. При изучении некоторого объекта с позиций принципа системности в ней дифференцируется ряд иерархически соподчиненных уровней. Кроме того, система характеризуется двумя классами взаимодействий – внешне- и внутрисистемными. Первые обеспечивают ее включенность в контекст более общих по отношению к ней систем, обозначаемых понятием метасистем. Эти взаимодействия составляют содержание – своего рода «ткань» метасистемного уровня. Они, а, следовательно, и сам метасистемный уровень (по определению) представлены поэтому так сказать в «экстрасистемном» плане. Иначе говоря, эти представления фиксируют, в основном, *факт* существования взаимодействий системы с более общими метасистемами и их определяющую роль для функционирования самой системы. В связи с этим, возникает вопрос о корректности и универсальности – о «всеобщности» указанных представлений, об их достаточности для характеристики всего многообразия существующих систем.

По нашему мнению, для того, чтобы попытаться ответить на сформулированный выше вопрос, его целесообразно намеренно заострить и сформулировать в следующем виде. Является ли положение о том, что метасистемный уровень может локализоваться только *вне* самой системы, всеобщим и универсальным для всех типов реально существующих систем? Или же такая – экстрасистемная локализация является, хотя и наиболее типичной и распространенной, но все же *частной*, а не *общей* закономерностью организации систем?

Очевидно, что в случае позитивного ответа на данный вопрос надо будет признать возможность включения метасистемного уровня в структуру и содержания самих систем, то есть его существо-

вание не только в экстрасистемном, но и в интрасистемном плане. Причем, следует помнить, что речь должна идти о возможности именно *существования в той или иной форме*, а не обязательно об онтологической представленности как одной из таких форм.

Предпринимая попытку ответа на данный вопрос, мы считаем необходимым подчеркнуть следующее. Вся история развития психологии, все ее наиболее общие положения, а также сама атрибутивная природа психики указывают на существование базового и фундаментального, а не исключено, – и наиболее общего принципа ее организации. Более того, этот принцип является настолько общим, его проявления и воплощения настолько многообразны, а сам он настолько «привычен и обычен», что подробно раскрывать его нет необходимости, а достаточно лишь указать на его смысл. Внешняя – *объективная реальность* (как метасистема, с которой исходно взаимодействует психика) получает в ней своего рода «удвоенное» существование в виде *субъективной реальности* – в форме так называемого «отраженного» (если пользоваться традиционной терминологией). Эта субъективная реальность может принимать очень разные формы, она может по-разному обозначаться и трактоваться в плане ее механизмов, структур и процессов, но сам факт ее существования неоспорим и непреложен⁴⁹. В психологии существует очень много понятий для обозначения этой реальности, а также ее разновидностей, форм, аспектов, проявлений и т. д. Приведем лишь некоторые из них: «внутренняя информация», «знания», «ментальные репрезентации», «когнитивные схемы», «опыт», «образ мира», «внутренний мир», «модель ситуации», «субъективные репрезентации», «фреймы», «скрипты» и мн. др. [7, 9, 24, 50, 57, 58, 102, 120, 137, 157, 161, 180, 277, 281, 284, 322, 340, 376, 421, 441, 459, 464].

Иными словами, атрибутивная природа психики, а одновременно – ее уникальность (и это раньше обозначалось как ее «отражательная природа») такова, что в ней объективная реаль-

⁴⁹ Более того, как известно, степень его неоспоримости и очевидности даже выше, нежели очевидность существования объективной реальности, что послужило основанием для целого ряда философских направлений и доктрин.

ность получает свое «удвоенное бытие» в форме реальности субъективной. Более того, чем полнее, адекватнее и точнее будет совпадать последняя с объективной реальностью, тем большие предпосылки обеспечиваются и для решения общеадаптационных задач. Следовательно, та метасистема, с которой исходно взаимодействует психика, в которую она объективно включена и которая «внешнеположена» ей, оказывается представленной в структуре и содержании самой психики. Она транспонируется в психику, хотя и в очень специфической форме – в форме реальности субъективной (которая, однако, по самой своей сути и назначению *должна* быть максимально подобной в аспекте своих информационных и содержательных характеристик объективной реальности). Естественно, что наиболее сложным и главным исследовательским вопросом является проблема того, *как* именно это происходит? Как порождается субъективная реальность во взаимодействии с внешней, объективной реальностью? По существу, это и есть основной вопрос психологии, и она пока не готова дать на него удовлетворительный ответ. Однако сам факт порождения и, соответственно, – существования субъективной реальности как «удвоенной» объективной реальности имеет место и не вызывает сомнений. Причем, – «не вызывает» в такой степени, что этот фундаментальный факт очень часто просто принимается как данность, но не учитывается в должной мере при решении тех или иных исследовательских задач. В частности, он очень слабо не учитывается и в исследованиях, базирующихся на принципе системного подхода, а также – что еще более негативно – в содержании самого системного подхода.

Итак, сама *сущность* психического такова, что в *его собственном* содержании оказывается представленной и получает свое «удвоенное» существование та метасистема, которая является по отношению к нему исходно «внешнеположенной» и в которую оно объективно включено. Повторяем, что речь идет именно об определенной *форме существования* этой объективной реальности, а не об ее онтологической представленности в психике. Причем, чем более полным, адекватным и так сказать «глобальным» является такое представительство

метасистемы в собственном содержании психики, тем «лучше для нее самой» – тем выше ее адаптационные и многие иные возможности.

Прямым логическим следствием этого является то, что взаимодействие психики (как системы) с метасистемами, в которые она исходно включена, первично может осуществляться и при *отсутствии актуального контакта* с ними. Реальность, которую очень трудно оспаривать, такова, что любое внешнее взаимодействие с миром многократно опосредствуется «внутренними представлениями» о ней. Человек взаимодействует не столько с «миром» непосредственно, сколько со своими представлениями о нем, с его субъективной моделью. Вместе с тем, данный факт обычно не осознается и субъективно не репрезентируется. Как отмечал А. Н. Леонтьев, «перед человеком – мир, а не «мир и картина мира» [208]. Понятно, что системы, которые могут взаимодействовать со средой и вне актуального контакта с ней, получают огромные преимущества. В частности, оказывается возможной «подготовка» к возможным вариантам реальных взаимодействий, ориентации в общей ситуации возможных взаимодействий, получения временного ресурса для обработки больших массивов информации и мн. др. Известные феномены «рефлексивной паузы», а также уже упомянутого выше «опережающего отражения» – одни из наиболее показательных и известных примеров сказанного.

Все рассмотренные выше вопросы являются очень общими и базируются на фундаментальных, отправных общепсихологических представлениях. Вместе с тем, все они в очень слабой степени ассимилированы в настоящее время методологией системности. Представляется парадоксальным и даже удивительным тот факт, что системный подход, то есть методология, ориентированная на решение наиболее *общих* вопросов, до сих пор не уделяет должного внимания этим, повторяем, фундаментальным проблемам. И наоборот, попытка их синтеза с методологией системного подхода позволяет сделать ряд значимых, на наш взгляд, заключений. Причем, следует особо подчеркнуть, что этот синтез отнюдь не является формальным – «механиче-

ским» и внешним. Он, напротив, обусловлен внутренней логикой развития системного подхода и основными тенденциями развития общепсихологических представлений о структурно-функциональной организации психики. Об этом свидетельствует уже самый первый, но одновременно – и главный, наиболее общий вывод, который оказывается возможным сделать на основе такого синтеза. Это – вывод, согласно которому следует признать, что структурно-функциональная организация психики предполагает *включенность* метасистемного уровня в само ее содержание, в ее собственную структуру.

По отношению к психике метасистемный уровень имеет не только экстрасистемную представленность (как по отношению практически ко всем иным известным в настоящее время системам), но и интрасистемную представленность. Метасистема, в качестве которой по отношению к психике выступает, в конечном итоге, вся «внешнеположенная» ей объективная реальность (а также взаимодействия с этой реальностью) получает в содержании самой психики свое «удвоенное бытие», свое «второе существование». Оно, разумеется, нетождественно онтологической представленности, а принимает качественно иные формы. Кардинальное отличие всех этих форм от «исходного бытия» метасистемы состоит в том, что они носят противоположный по отношению к нему характер – имеют не материальную, а *идеальную* природу. Для их обозначения, как мы уже отмечали, в психологии выработано множество понятий. И наоборот, метасистемный уровень синтезирует в себе все эти важнейшие психические образования, а само понятие метасистемного уровня является *родовым* по отношению к каждому из них как *видовому*.

Следует обязательно иметь в виду, что исследование этих форм субъективной репрезентации объективной реальности по праву является в настоящее время одной из *главных* тенденций развития общепсихологических исследований, особенно явно представленной в современной когнитивной психологии и в метакогнитивизме. Эти исследования направлены на раскрытие механизмов и закономерностей структурно-функциональной организации «ментальных репрезентаций», «систем знаний»

и т. п. Вместе с тем, важно понимать не только эти механизмы и закономерности, но и общий смысл, психологический статус указанных образований в общей структуре психического. А статус их как раз и определяется принадлежностью к особому – метасистемному уровню, представляющему по своему содержанию «инобытие» объективной реальности в форме реальности субъективной, в форме ее идеальных моделей и репрезентаций.

Развитая выше трактовка, предполагающая возможность включения метасистемного уровня в содержание и структуру самой системы с необходимостью приводит к еще одному следствию. Дело в том, что, с одной стороны, метасистемный уровень по своим содержательным, информационным характеристикам является ничем иным, как «повторением» объективной реальности, ее отражением. Более того, чем более полным, адекватным, а в идеале – «изоморфным» он будет по отношению к объективной реальности, тем лучше для всей системы – психики. С другой стороны, являясь по своему содержанию информационным и выступая как совокупность «знаний о мире» (в широком смысле), метасистемный уровень является именно уровнем, имеет *статус уровня* и включен в общую иерархическую структуру уровневой организации системы – психики. Важно и то, что метасистемный уровень (по определению) является не «рядовым» уровнем, а уровнем иерархически *высшим*.

Отсюда вытекает важное следствие. Знания, «субъективная информация», «ментальные репрезентации», вообще – все *содержательно-информационные* образования психики, выступая отражением объективной реальности, не являются, однако, *чисто* информационными, содержательными образования; они имеют в своей совокупности статус *структурного уровня* в общей организации психики. Этот уровень взаимодействует со всеми иными ее иерархическими уровнями. Тем самым, система знаний (повторяем – в широком смысле, то есть все информационное содержание психики) сама начинает подчиняться общим структурно-уровневым закономерностям. Несколько упрощая реальность можно сказать так: знания оказываются в состоянии управлять структурой, содержание получает статус детерминанты функциональной динамики.

Предложенная выше трактовка метасистемного уровня как «встроенного» внутрь системы и, более того, локализованного на «вершине» ее структурно-уровневой иерархии, позволяет сформулировать и еще одно предположение. По-видимому, те представления о «мире систем», которые исторически сложились и являются традиционными в настоящее время, не могут считаться достаточными. Согласно им, как известно, высшим «внутренним» уровнем организации является общесистемный уровень, а метасистемный уровень рассматривается как внешний, локализованный во взаимодействиях самой системы с другими системами (метасистемами). Эти представления справедливы для очень многих и, более того, для подавляющего большинства типов и классов реально существующих систем. Они, однако, не универсальны и потому – не абсолютны. Дело в том, что, как показано выше, существует, как минимум, еще один класс систем, для которых указанное условие – условие внешней представленности метасистемного уровня не выполняется. В этих системах он, напротив, включен в содержание их самих и, более того, локализуется на вершине их общей структурно-уровневой иерархии. Отсюда с необходимостью следует, что и общая теория систем и системный подход – в их современном виде, то есть в виде, сформировавшемся на основе представлений об универсальном и абсолютном характере систем только с «внешним» метасистемным уровне, также не являются общими. Они – частный, хотя и важнейший случай более общих представлений, учитывающих существование *всех* классов систем – в том числе и систем со «встроенным» метасистемным уровнем.

Дополнительным и немаловажным аргументом обоснованности развитых выше положений является то, что с их позиций в значительной мере преодолевается комплекс теоретических трудностей и проблем, которые характерны для современного состояния системных исследований и которые были сформулированы выше. Причем, очень показательным то, что эти представления содействуют решению именно *комплекса* проблем, а не какой-либо одной из них. Напомним, что эти проблемы являются одновременно и важнейшими направлениями развития системного

подхода в настоящее время, в силу чего предложенный вариант их решения содействует и развитию представлений о принципе системности в целом.

Действительно, с позиций развитых представлений получает свое естественное решение проблема соотношения внешнесистемных и внутрисистемных взаимодействий, которая, как было подчеркнуто выше, особенно остро стоит именно в психологии. Поскольку, согласно этим представлениям, метасистемный уровень может быть «встроен» в содержание и структуру самой системы, то и внешнесистемные взаимодействия могут принципиально менять локализацию – становиться внутрисистемными. Отсюда, в частности, вытекают достаточно далеко идущие следствия. Так, взаимодействия с метасистемой (со средой, с объективной реальностью) становятся возможными и в том случае, когда их – этих взаимодействий в «физическом смысле» просто нет. Именно такое взаимодействие – не с реальностью непосредственно, а с ее моделями, с ее репрезентациями составляет, как известно, наиболее типичный и характерный случай взаимодействия «личности с миром». И именно такие системы – системы, которые могут взаимодействовать со средой «без взаимодействия» получают огромные преимущества. В частности, становится принципиально возможной заблаговременная «подготовка» к возможным вариантам последующих реальных взаимодействий, ориентации в общей ситуации возможных взаимодействий, получение временного ресурса для обработки больших массивов информации, связанной с организацией реальных взаимодействий и т. д.

Далее, столь же естественным способом решается и проблема механизмов сохранения качественной специфичности систем в отсутствие ее реального контакта с иными системами (метасистемами). Выше мы предположили, что такое сохранение может иметь место лишь в том случае, если в содержании самой системы будет представлена та – более общая метасистема, которая и обуславливает возникновение ее качественной специфичности. Нетрудно видеть, что именно это и обеспечивается в случае «встроенности» метасистемного уровня в содержание и структу-

ру самой системы. И именно этот механизм обеспечивает сохранность многих качественных спецификаций в условиях отсутствия реального контакта системы с метасистемами. По отношению и к психике, и к личности этот механизм лежит в основе сохранения многомерности и многокачественности «внутреннего мира», в основе синхронизации и синтезирования многих качественных спецификаций личности, психики (а также ее отдельных компонентов). Он же обеспечивает уже не просто целостность психики, но именно «дифференцированную целостность», а также сохранение ее самоидентичности на протяжении длительных интервалов времени.

С позиций сформулированных представлений могут быть преодолены и некоторые другие теоретические трудности – в частности, та из них, которая была обозначена выше как «парадокс ведущего уровня систем». Нетрудно видеть, что развитая нами выше трактовка метасистемного уровня как принципиально *двойственного* и имеющего две основные формы существования как раз и позволяет дать вполне естественное и даже – необходимое разрешение указанного парадокса. Действительно, как показано выше, по отношению к организации психики данный уровень «встраивается» в ее собственную структуру и, более того, обретает в ней статус ведущего, высшего. Тем самым он получает в ней свое внутрисистемное бытие; он выступает именно как уровень в общей структурно-уровневой организации психики. В этом своем статусе он представлен, как мы уже отмечали выше, в форме многих образований, давно и подробно изучающихся в психологии, особенно – в когнитивной психологии и в метакогнитивизме.

Вместе с тем, по своим содержательно-информационным характеристикам (по своей так сказать «наполненности») данный уровень является своеобразным «дубликатом» объективной реальности. Он выступает продуктом и результатом ее «отражения», точнее воссоздания – порождения. Причем, подчеркнем еще раз, что чем более точным, полным и адекватным является соответствие этих содержательно-информационных характеристик объективной реальности, тем эффективнее функ-

ционирует и сам этот уровень, и все иные – соподчиненные ему уровни, и вся психика в целом. Будучи *объективно* представленным в «интрапсихической» плоскости, данный уровень, однако, локализуется самим *субъектом*, вне нее, то есть в объективной реальности⁵⁰. Тем самым, данный уровень *субъективно* «выносятся» за пределы психического, *объективно* оставаясь, естественно, внутри него.

Для своего собственного развития принцип системного подхода должен ассимилировать и те основные результаты и теоретические представления, которые содержатся в современных психологических данных. Реализуя данный тезис, мы сформулировали следующее общетеоретическое предположение. Психика представляет собой такую – особую и качественно специфическую систему, которая не может быть адекватно и полно понята с позиций «классических» представлений, сложившихся к настоящему времени в системном подходе. Ее качественное своеобразие определяется тем, что она является системой со «встроенным» метасистемным уровнем; это требует новых – дополнительных по отношению к уже существующим подходов и гносеологических средств ее исследования.

Конкретно это означает, что та метасистема, в которую исходно – онтологически включена психика (то есть метасистема объективной реальности), оказывается представленной в содержании и структуре самой психики – в форме субъективной реальности, в модусе идеального⁵¹. Подчеркнем, что речь идет, разумеется,

⁵⁰ Одним из проявлений этой общей особенности, изученным Л. М. Веккером на материале перцептивных процессов, является, как известно, сформулированный им «онтологический парадокс психики». Его суть состоит в следующем. То, что реально – онтологически представлено в содержании психики (например, перцептивный образ), субъективно вынесено за ее пределы и локализуется там, где расположен объект, то есть в «пространстве» самого объекта [57].

⁵¹ Во избежание недоразумений и неправильного понимания сути развиваемого здесь похода, необходимо, конечно, подчеркнуть следующее обстоятельство. Говоря о том, что «метасистема объективной реальности оказывается функционально представленной в содержании психики» имеется в виду, разумеется, не вся она, а лишь тот ее – очень ограниченный фрагмент, с которым реально взаимодействует сам субъект.

не об онтологической представленности метасистемы в системе (психике). Имеется в виду совершенно иной тип, иная форма этой представленности – форма идеальных моделей, «дубликатов», репрезентаций и пр., то есть представленность функциональная. Вместе с тем, сам факт такой представленности, безусловно, имеет место, и он кардинальным образом меняет закономерности функционирования систем со «встроенным» метасистемным уровнем по сравнению с «классическими» системами.

Сформулированные представления должны обязательно учитываться, на наш взгляд, в психологических исследованиях, базирующихся на принципе системного подхода. Они, приводя к постановке множества новых вопросов, позволяют сформулировать и наиболее общий из них. К каким следствиям ведет включение в структурно-уровневую организацию психики метасистемного уровня именно как *ее собственного* уровня, а не только как уровня, локализованного вне нее – в ее взаимодействиях с метасистемами, в которые она сама объективно включена? Главное из этих следствий состоит, по нашему мнению, в том, что именно благодаря такой «встроенности» метасистемного уровня в саму систему создаются предпосылки для возникновения качественно новых, очень своеобразных механизмов и принципов структурной организации и функционирования психики.

Так, благодаря данному уровню (как уровню, одновременно и включенному в содержание системы и «вынесенному» за ее пределы), открывается принципиальная возможность для своего рода *объективации* системой самой себя в качестве предмета организации и управления. Система, не нарушая рамок своей целостности и «онтологической ограниченности», в то же время, оказывается в состоянии выйти за свои собственные границы и сделать саму себя предметом своих же собственных воздействий, своей активности. Наиболее четким и несомненным феноменологическим индикатором этой особенности является вся совокупность так называемых «рефлексивных явлений».

Другими словами, возникновение «встроенного» метасистемного уровня означает не только появление в структуре целого (психики) «еще одного» – пусть даже и высшего, важнейшего

уровня. Дело еще и в том, что данный уровень атрибутивно связан с *новым принципом* функциональной организации психики (и даже базируется на нем). Он состоит в том, что именно благодаря метасистемному уровню – как уровню, одновременно локализованному и внутри системы, и вне нее, – система обретает *принципиально* новую способность. Она состоит в том, что становится возможным делать саму себя *в целом* объектом своего же собственного воздействия; становится возможным управления своей собственной организацией (посредством своеобразного выхода на этот – внешний по отношению к ней уровень)⁵². Можно видеть, таким образом, что данное заключение полностью созвучно основным – атрибутивным характеристикам организации психики в целом. Действительно, на высшем уровне ее организации локализуется *сознание* как таковое. Однако, известно, что его важнейшей – именно *атрибутивной* и определяющей чертой как раз и является свойство *трансцендентности*, то есть возможность «выхода за пределы» наличного, возможность оппозиционирования к своему собственному содержанию.

Все сказанное можно обозначить как *метасистемный принцип функциональной организации психики*. Он, повторяем, сопряжен с включением в ее структуру метасистемного уровня и, более того, является его основой. При этом следует иметь в виду, что сам статус понятия «принцип» предполагает достаточно *общий* характер его действия и множественность сфер существования. Следовательно, есть основания считать, что он характеризует собой не только отношения метасистемного уровня с иными уровнями организации системы *в целом*, но и пронизывает собой многие другие – также важные, хотя и *более частные* аспекты ее организации. Эту же мысль можно сформулировать по-другому. Психика как суперорганизованная система, придя в результате своей эволюции к метасистемному принципу организации как *общему*, может, вместе с тем, мультиплицировать его и в своих

⁵² В связи с этим можно видеть, что сформулированный в данной работе подход по-новому ставит (и в определенной мере решает) традиционную проблему *самоорганизации*.

частных проявлениях. Этот – достаточно важный, по нашему мнению, вывод подтверждается многими общепсихологическими данным и результатами, в том числе – и полученными нами (см. ниже).

Далее, именно благодаря метасистемному уровню и его «встроенности» в саму систему (психику) обеспечивается возможность существования фундаментального феномена (точнее – механизма), который можно условно обозначить как механизм *метасистемной обратимости*. Его суть столь же проста и понятна феноменологически, сколь трудна для конкретно-научного объяснения и состоит в следующем. Благодаря ему, система со «встроенным» метасистемным уровнем оказывается в состоянии объективировать себя для своей же собственной активности. Она делает саму себя в целом объектом регуляции и организации, координации и управления. В самой системе (психике) складывается такой «функциональный орган» и такие ее механизмы, которые позволяют ее *части* (то есть метасистемному уровню) как бы оппозиционировать себя по отношению к ней *в целом*; относиться к самой себе как к «целостности». В результате этого любой процесс, протекающий в психике, будучи транспонированным на метасистемный уровень, становится направленным не на «внешнюю среду», а на внутреннее содержание психики (а часто – и сам на себя). В результате этого возникают известные явления и процессы, которые обозначаются, например, как «мышление о мышлении» (метамышление), «память о памяти» (метапамять), «самонаправленное внимание», «метакогнитивный мониторинг, то есть как метакогнитивные процессы [157, 161, 165, 166, 463, 464 и др.], а более традиционно – как рефлексивные процессы и феномены. Другими словами, те процессы и механизмы, которые заложены в психике исходно и реализуются на всех иных (кроме метасистемного) уровнях, могут переноситься и на этот – метасистемный уровень. Но тогда они в известном смысле оппозиционируются и объективируются по отношению к ней; они становятся направленными на *всю систему* психики в целом, а также на ее отдельные компоненты. В результате этого все внутрисистемные процессы, механизмы,

закономерности и феномены сами становятся объектами активных воздействий со стороны их же самих, а также объектом «отражения» (если использовать традиционную терминологию) с их стороны, но представленных на метасистемном уровне. Очевидно поэтому, что механизм метасистемной обратимости является главным средством, обеспечивающим возможность такого фундаментального класса процессов, каковыми являются *рефлексивные процессы*, возможность рефлексии как уникального психического феномена в целом. На наш взгляд, рефлексия – это и есть процесс, обеспечивающий связь общесистемного уровня организации психических процессов, то есть максимально обобщенного уровня, на котором представлена *вся* их совокупность, и метасистемного уровня организации психики.

Далее, формулировке представлений о метасистемном принципе (и уровне) организации психики способствуют и данные, полученные в настоящее время в одном из важнейших направлений современной психологии – *метакогнитивизме*. Основной пафос и главные достижения метакогнитивизма как раз связаны с тем, что в нем доказана недопустимость ограничения «сферы приложения» когнитивных психических процессов только внешней, объективной средой. Данные процессы, могут быть направлены и на иную реальность – реальность субъективную, в том числе и сами на себя. В этом своем проявлении они обретают новые качественные характеристики, особенности и свойства. Однако именно эти их проявления выступают следствием того, что психические процессы «по отдельности», а также вся их система в целом могут «выходить за свои собственные пределы» и обретать метасистемный статус. Тем самым становится очевидным, что обобщенная концептуализация основных положений метакогнитивизма не только позволяет, но и требует обращения именно к представлениям о метасистемном уровне (и принципе) организации психики.

Кроме того, принадлежность к метасистемному уровню является фундаментальной, общей особенностью многих очень важных для современных представлений и понятий психологии – таких, в частности, как понятия «ментальных репрезентаций»,

«когнитивных представлений», «схем», «сценариев» (скриптов), «структур субъективного опыта», «информационных моделей», а в более общем плане – знаний как таковых. Все они характеризуются определенной двойственностью: являясь по своему психологическому «обеспечению» – по своему «носителю» внутрисистемными (и реализуясь поэтому за счет внутрисистемных уровней), по своему *содержанию* они как бы выходят за пределы системы субъективной реальности. Они выступают превращенной формой объективной реальности – своего рода «слепок» с нее, точнее, продуктом ее активного воссоздания и в этом смысле – порождения, а не только «отражения». В данном отношении метасистемность является атрибутивным качеством всех указанных (и иных – подобных им) образований, *родовым* их свойством. В свою очередь, каждое из них предстает с этих позиций как *видовое* образование в пределах самого метасистемного уровня.

Именно понятие метасистемности позволяет органично включить в содержание, состав самой системы психического то, что ей не только не принадлежит, но и что ей в определенном смысле *противоположно* – объективную реальность. Более того, объективная реальность не просто включается в систему психического посредством своей трансформации в свою превращенную форму, но и занимает при этом ведущий уровень, выступая на нем как субъективная реальность. И в этом плане можно сформулировать следующее предположение. С одной стороны, очевидно, что все психические образования и структуры, локализующиеся на метасистемном уровне, обладают свойством *идеальности*. Именно это свойство соединяет в себе, казалось бы, «несоединимое» – обязательную связь с материальным носителем, «отягощенность духа материей» и, в то же время, – выход за нее; принадлежность системе (носителю) и преодоление границ этой системы. Но с другой стороны, менее очевидно, но более существенно то, что сам метасистемный уровень, а также его формирование – сначала в фило-, а затем и в онтогенезе, является важнейшей и, не исключено, решающей причиной, *предпосылкой* для возникновения свойства идеальности как та-

кового в целом. Лишь те системы, которые достигают в своем развитии возможности «встраивания» метасистемного уровня в свое собственное содержание и структурно-функциональную организацию, обретают способность к генерации свойства идеальности. Они получают возможность «доступа к идеальному», а также к организации своего функционирования на основе такого доступа. Само «идеальное» раскрывается с этой точки зрения в его собственно *операционной* функции, то есть в качестве средства и механизма самоорганизации систем.

Кроме того, следует учитывать и еще одно обстоятельство. Многочисленные исследования, выполненные в последние годы на основе метасистемного подхода, действительно, достаточно убедительно свидетельствуют о том, что не только психика в *целом*, но также и ее основные «*составляющие*» также организованы на основе данного принципа [106, 145, 148, 157, 160, 162, 165, 175, 349]. Так, частности, данный принцип реализован в структурно-уровневой организации системы психических процессов, способностей, сознания, процессов принятия решения, мотивационной сферы личности, а также и в организации личности в целом. Следовательно, данный принцип характеризует и организацию психики в целом, и организацию ее важнейших «составляющих»; он является поэтому своего рода «сквозным» для нее.

Итак, можно видеть, что и «парадокс высшего уровня организации», и проблема неопределенности понятийного и концептуального статуса термина «метасистемный уровень», действительно, могут быть разрешены лишь в том случае, если для этого привлечь общенаучный *принцип дополненности*. Как было продемонстрировано выше, сущность и специфичность метасистемного уровня в целом таковы, что он не может быть интерпретирован по принципу «или – или», то есть как локализованный *или* вне психики, *или* внутри нее. Он может быть адекватно и корректно раскрыт и объяснен лишь по принципу «*и – и*», то есть как имеющий «двойную локализацию». В этом вообще состоит его атрибутивная природа. Такая «двойная локализация» метасистемного уровня означает, кроме того, существование двух его основных форм, модусов – материального и идеального.

Таким образом, подводя предварительные итоги проведенного анализа, мы хотели бы подчеркнуть главное. Этот анализ показал, что существующие традиционные взгляды относительно понятия «метасистемный уровень», а также его места и роли в организации психики нуждаются в существенной корректировке и даже – в определенном пересмотре. Наиболее важным шагом в данном направлении является отказ от традиционных представлений, согласно которым метасистемный уровень локализуется только вне системы. Такая – внешняя представленность, хотя, разумеется, имеет место и, более того, является *основной*, в то же время, не может считаться *единственной* и потому *абсолютной*. Данный уровень может быть «встроен» в собственную структуру системы, получая при этом, однако, качественно новые – иные по сравнению с его «экстрасистемной» представленностью формы существования. Кроме того, появляются основания для дифференциации особого, специфического класса систем как таковых – тех, которые характеризуются рассмотренными выше особенностями; данный класс образован системами со «встроенным» метасистемным уровнем. И, разумеется, психика, рассмотренная с системных позиций, является наиболее характерным и показательным представителем данного класса.

Итак, можно видеть, что важную, а не исключено, – и определяющую роль в преодолении трудностей современного состояния системного подхода, а также в его дальнейшем развитии в целом может, а, на наш взгляд, и должно, сыграть понятие метасистемного уровня организации систем. Как было показано выше, подавляющее большинство теоретических и методологических трудностей современного состояния системных исследований связано с неопределенностью категориального и концептуального статуса понятия метасистемного уровня, с его очень слабой включенностью в методологию системности, а тем более – в конкретно-научные, особенно психологические исследования, базирующиеся на его основе. Представления, сложившиеся к настоящему времени относительно сущности метасистемного уровня характеризуются недостаточной степенью зрелости и развитости. Они не учитывают в должной мере многие современные

научные результаты, полученные, прежде всего, в психологических исследованиях. Вместе с тем, именно их учет показывает, что существует не только возможность, но и настоящая необходимость достаточно радикального изменения понимания сути данного уровня, необходимость в иной его общей трактовке. Лишь в этом случае могут быть сняты те парадоксы и устранены те трудности, к которым привело развитие системного подхода на современном этапе.

Решающим шагом при этом должно стать, как было показано выше, признание того факта, что метасистемный уровень может быть «встроен» в структуру самой системы, включен в ее собственное – «внутреннее» содержание, а не только проявляется во внешних взаимодействиях системы и метасистемы. Психика как раз и является одним из наиболее типичных и сложных представителей такого рода систем со «встроенным» метасистемным уровнем. В свою очередь, осознание данного обстоятельства позволяет адекватно объяснить и по-новому проинтерпретировать ряд общепсихологических закономерностей и новейших данных, полученных, в частности в когнитивной психологии и в метакогнитивизме, а также в психологии сознания и в психологической теории деятельности. В связи с этим, следует констатировать, что современные представления о «мире систем» в целом, по-видимому, неполны: они не учитывают существования особого класса систем – систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Последние достаточно существенно отличаются от систем с внешним метасистемным уровнем и не могут быть сведены только к эффектам их усложнения.

Отсюда следует, что главным направлением и основным условием развития системного подхода в целом должна выступать его эволюция в направлении ассимиляции им категории метасистемного уровня. Такая его трансформация создает необходимые основания для изучения и объяснения всех *реально* существующих классов систем – в том числе и системы со «встроенным» метасистемным уровнем.

Наряду с этим, предложенная трактовка понятия «метасистемный уровень», а также развитые представления о системах

со «встроенным» метасистемным уровнем и обоснование принадлежности к ним психики показывают, что современные варианты системного подхода не вполне адекватны самой атрибутивной природе психики. Они – в любой своей разновидности базируются на признании факта лишь «внешнего» существования метасистемного уровня, тогда как специфика и даже уникальность психики состоит в том, что она является системой со «встроенным» метасистемным уровнем. При этом следует подчеркнуть, что психология как наука выступает уже не только в качестве «пользователя» системного подхода, но и в качестве активного, продуктивного начала его собственного развития. Она не только вскрывает ограниченность его современного состояния, но и указывает на конкретные направления его развития, эволюции.

Итак, можно видеть, что на основе развитых выше представлений открываются новые возможности не только для адекватной концептуализации, обобщения и объяснения ряда достаточно общих результатов, феноменов и закономерностей. Не менее важно и то, что вполне отчетливо вырисовываются реальные и вполне конкретные направления развития самого системного подхода, определение главного «вектора» его эволюции. Этот «вектор» предполагает необходимость (а в свете материалов данной главы – и возможность) *трансформации системного подхода в метасистемный подход*. Второй выступает по отношению к первому не только как закономерный продукт его развития, как его новый этап, но и как своеобразное «диалектическое снятие». Дело в том, что ряд весьма общих закономерностей, описанных в системном подходе и получивших в нем статус методологических императивов, как правило, представлены в метасистемном подходе существенно иначе, а в ряде случаев – и в инверсионном виде⁵³.

Таким образом, на основе проведенного выше анализа можно сделать следующее заключение обобщающего плана. Те основные трудности и противоречия традиционных вариантов системного подхода, к которым привело его развитие и которые свидетель-

⁵³ По ходу дальнейшего изложения будут рассмотрены конкретные проявления действия этой общей закономерности.

ствуют об ограниченности его гносеологических возможностей, могут быть в значительной мере преодолены при условии концептуального расширения содержания самой категории «система». Такое расширение не только предполагает, но и объективно требует дифференциации особого, качественно специфического класса систем, обладающих уникальной – атрибутивной для них особенностью «встроенностью» в их состав и содержание метасистемного уровня их организации. Их целесообразно обозначить понятием систем со «встроенным» метасистемным уровнем.

В данной связи необходимо напомнить положение, которые уже отмечалось выше. Как показывают многочисленные исследования, выполненные к настоящему времени, метасистемный принцип лежит в основе организации не только психики в целом, но и многих, причем, – важнейших «составляющих» психики. Мы уже отмечали выше, что к ним относятся, прежде в частности, система психических процессов, общая совокупность способностей личности, процессы принятия решения, система психологических защит личности, феномен организационной культуры, мотивационная сфера личности, организация системы способностей и др. (см. обзор этих исследований в [142, 157]). Тем самым получает свое обоснование и содержательное наполнение общий тезис, согласно которому и психика в целом, и ее основные «составляющие» базируются на основе принципа метасистемной организации. Следовательно, они должны быть проинтерпретированы как принадлежащие к особому и качественно специфическому классу систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Этот общий для психики принцип воспроизводится – *мультиплицируется* и в основных ее «составляющих». В связи с этим, становится очевидным, что, реализуясь в целом ряде (точнее – во многих) подсистемах, данный принцип, действительно, демонстрирует свой статус как именно *общего* принципа организации.

Обоснованность и конструктивность такого подхода (а по нашему мнению – и необходимость в нем) обусловлена еще и тем, что с его позиций может быть более полно решены две следующие задачи. Во-первых, с этих позиций достигается большее приближение к раскрытию реальной сложности и многомерности, полиструктур-

ности и многокачественности психического, к выявлению закономерностей и механизмов ее самоорганизации. Во-вторых, с этих позиций удастся не только в существенной степени преодолеть некоторые из сформулированных к настоящему времени в методологии системности трудностей. Важно и показательно также то, что становится возможным выявление целого ряда новых фактов, закономерностей и механизмов в различных и притом – важнейших сферах психологической проблематики.

Итак, развитие представлений о *предмете*, достигаемое посредством реализации по отношению к нему усовершенствованного *метода*, не только позволяет, но и настоятельно требует дальнейшего совершенствования самого метода, создает для этого необходимые предпосылки. В свою очередь, сам – усовершенствованный метод позволяет расширить и углубить представления о предмете исследования. Во всем этом находит свое конкретное проявление общая диалектика предмета и метода познания в целом и психологического познания, в частности, взаимообусловленность и взаимодетерминированность их эволюции. Эта диалектика предполагает необходимость достаточно существенных концептуальных трансформаций самого системного подхода и его эволюции в направлении преобразования в *метасистемный подход*. Вместе с тем, данное заключение с логической необходимостью приводит к постановке, как минимум, двух – первоочередных групп вопросов методологического плана.

Первая из них состоит в следующем: каков *объем* самого *понятия* «системы со «встроенным» метасистемным уровнем»? Какие *разновидности* этих систем существуют и вообще – существуют ли эти разновидности как таковые; или же психика является единственным и потому – уникальным их представителем? Какова «предметная сфера» отнесенности метасистемного подхода? Смысл этих вопросов можно сформулировать и несколько иначе. Образуют ли системы со «встроенным» метасистемным уровнем некоторый класс, внутри которого они дифференцируются на виды, типы? Или же это – не класс систем, а одна – специфическая и уникальная система, в качестве которой выступает психика? В известном смысле данный вопрос вообще является ключевым,

поскольку именно от него зависит определение границ действия, ограничение сферы применимости метасистемного подхода как такового. Тот или иной вариант ответа на него будет определять *меру обобщенности* всех положений, составляющих содержание метасистемного подхода в целом. Или данный подход справедлив для определенного *класса* систем, или же – лишь для *одного*, хотя и уникального по своей значимости, *вида* систем – для психики?

По всей вероятности, на современном уровне развития теоретических представлений пока нельзя дать полный и исчерпывающий ответ на данный вопрос. Вместе с тем, можно предложить следующий вариант его решения. Есть основания считать, что такого рода системы, действительно, представляют собой определенный *класс*, внутри которого могут дифференцироваться, как минимум, *три* их основных типа.

Во-первых, как мы показали выше, психика *в целом* представляет собой такого рода систему – причем, в ее максимально полном и развернутом проявлении. *Во-вторых*, поскольку метасистемный принцип, как было установлено в достаточно большом количестве исследований, действительно, воплощается – мультиплицируется в организации основных подсистем, «составляющих» психики, то и их – эти *базовые подсистемы* также необходимо включить в данный класс. Более того, на наш взгляд, именно их совокупность составляет основную часть всего объема данного класса. Он как раз и образован в значительной своей части базовыми подсистемами психики, из которых синтезирована «мегасистема» психического. Можно предположить также, что именно наличие «встроенного» метасистемного уровня должно рассматриваться как общее – *родовое* и, возможно, главное свойство отдельных «составляющих» психики, а также и всей ее в целом. В-третьих, не только возможен, но и, по нашему мнению, – необходим еще один способ дифференциации рассматриваемых систем. Он, однако, имеет противоположный по своей ориентации «вектор» и направлен не «вглубь» психики, а «вне» нее. Он требует перехода в плоскость *интериндивидуальных* взаимодействий, то есть в сферу межличностных отношений и intersубъектной организации; поясним сказанное.

Дело в том, что, как показывают специально выполненные исследования, *групповая* форма организации также наиболее полно раскрывается с позиций метасистемного принципа [152, 165]. Действительно, трудно не видеть того – очевидного и явного, но именно поэтому и важнейшего обстоятельства, смысл которого заключается в следующем. *Общая* организация этой – групповой формы по своему *содержанию* определяется и даже просто во многом «состоит» из всего того, что имеет исходно «внегрупповую» локализацию. Эта организация именно *в целом*, то есть на ее *общесистемном* уровне образована тем, что «не выводится» из характеристик, включенных в нее индивидов и «не сводится» к ним, а принадлежит к метасистеме – к социальному метаконтексту, в котором и формируется сама группа. Групповое функционирование разворачивается на основе факторов и детерминант именно социального, «общественно выработанного» плана. Они носят «надличностный», «надындивидуальный» характер и не могут быть редуцированы до аддитивной совокупности, до рядоположенного множества характеристик «интраиндивидуального», «интраличностного» плана. Кроме того, важнейшими и определяющими среди них являются очень общие факторы и детерминанты, которые и составляют суть и основное содержание «социального» как такового. Это, прежде всего, нормы и ценности, роли и правила, установки и стереотипы, императивы права и морали и экспектации и мн. др.

Следовательно, метасистема (социум или его локальные «составляющие») оказывается тем самым функционально включенной – «встроенной» в групповую организацию. Причем, она представлена именно на ее высшем, то есть общесистемном уровне групповой организации. Сам же этот уровень обретает уже не раз констатированную выше двойственность, точнее – двуединство своей атрибутивной природы. С одной стороны, он характеризует систему в целом (в данном случае – группу), является носителем ее собственных содержательных характеристик. С другой стороны, он – именно содержательно – выступает и как производный от содержания метасистемы в целом, *образован* этим содержанием. Благодаря такому двуединству, данный уровень соотносится и с системой, и с метасистемой *одновременно*: он локализован

и «внутри», и «вне» самой системы. Имеет место все тот же – общий механизм «встраивания» метасистемы в структурную организацию самой системы. Метасистемный уровень одновременно принадлежит и метасистеме (социуму) и системе (группе); в результате этого возникает и еще один базовый механизм, описанный выше, – механизм *метасистемной обратимости*, а также те следствия, которые им порождаются. Сама же групповая форма организации с необходимостью раскрывается с этих позиций как принадлежащая к специфическому классу систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Тот уровень, который исходно и объективно (онтологически) локализован вне самой группы и который образован ее взаимодействиями с метасистемой – социумом, оказывается, действительно, функционально представленным, репрезентированным, то есть «встроенным» в содержание и структурную организацию группы. Более того, он локализуется на высшем, то есть именно общесистемном уровне ее организации.

Необходимо подчеркнуть, что все – рассмотренные выше положения относительно групповой формы организации справедливы, как показано в [165], и по отношению к *организациям* различного масштаба. Другими словами, *третьим* подклассом систем со «встроенным» метасистемным уровнем могут считаться те системы, которые формируются посредством синтеза «базовых представителей» такого рода систем – индивидуальных психик (то есть группы и целые организации). Они в своей совокупности составляют содержание того макрокласса систем, которые традиционно обозначаются в науке как «*рефлексивные системы*».

Итак, в данном параграфе мы остановились на некоторых основных положениях, раскрывающих сущность метасистемного подхода как методологического принципа психологических исследований. При этом, разумеется, именно в силу достаточно общего характера рассматриваемой проблемы, проведенный анализ потребовал обращения к вопросам, действительно, общего – методологического характера. Вместе с тем, это необходимо, поскольку без решения наиболее общих и принципиальных вопросов крайне затруднительно и не вполне конструктивно решение вопросов более частного, хотя и также очень важного плана. И наоборот, сфор-

мулированный в данном параграфе вариант решения этих общих вопросов, состоящий в обосновании самого принципа метасистемного подхода, создает новые – необходимые и во многом достаточные условия для их раскрытия. Так, с его позиций открываются новые возможности для решения второй из основных задач данной главы, состоящей в необходимости раскрытия *общих* особенностей и закономерностей организации *деятельности*. Подчеркнем также, что именно данный вопрос является не только необходимым, но исходным и определяющим как для изучения деятельности *в целом*, так и для раскрытия закономерностей одного из основных ее типов – игровой деятельности⁵⁴. В силу этого, для обоснования возможного варианта его решения объективно необходимо обращение к таким вопросам, которые, на первый взгляд, имеют весьма опосредствованное отношение к проблеме детской игры. Однако, в действительности, оно совершенно необходимо для ее конструктивного исследования.

2.1.2. Деятельность как система со «встроенным» метасистемным уровнем

В специальном цикле исследований основные положения метасистемного подхода были реализованы по отношению к раскрытию закономерностей структурно-функциональной организации и генезиса именно этого – одного из наиболее общих и важных предметов психологического исследования – *деятельности* [165]. Основным и наиболее общим итогом данного цикла явилось комплексное обоснование положения, согласно которому деятельность, действительно, не только является типичным представителем систем со «встроенным» метасистемным уровнем,

⁵⁴ В связи с этим, необходимо, однако, вновь акцентировать внимание на следующем обстоятельстве. При рассмотрении этой – весьма *общей* задачи возникает объективная необходимость обращения к таким вопросам и темам, которые имеют очень общий характер и, в силу этого, на первый взгляд, достаточно опосредствованно соотносятся с самой проблемой детской игры. В действительности, однако, обращение к ним совершенно необходимо для ее конструктивного исследования.

но и максимально полно, развернуто и явно воплощает в себе базовые особенности и закономерности организации такого рода систем. Поскольку данный вопрос, повторяем, уже был достаточно подробно рассмотрен в работах данного цикла [141, 142, 149, 151, 155, 162, 163, 165, 227, 298, 326], то отпадает необходимость в излишнем дублировании представленных в нем материалов. Целесообразно воспроизвести их главный смысл и основные итоги проведенного в них исследования.

Прежде всего, при рассмотрении вопроса о специфике взаимодействия системного и метасистемного модусов деятельности необходимо учитывать следующее – важное обстоятельство методологического плана. Как известно, одним из основных положений методологии системного подхода в целом является его дифференциация на два основных варианта – *гносеологический* и *онтологический*. Первый из них предполагает реализацию по отношению к изучаемому предмету определенной совокупности методологических средств, обозначаемых как «алгоритма системного исследований»⁵⁵. При этом совершенно очевидно, что любая, а тем более – сложная система (например, деятельность), действительно, может быть рассмотрена и проинтерпретирована с позиций очень многих иных – также системных образований. Их, в свою очередь, вполне допустимо трактовать в качестве того или иного метаконтекста по отношению к ней, то есть в плане определенного *гносеологического* средства ее рассмотрения. Однако это вовсе не означает, что каждый из таких «гносеологических метаконтекстов» в действительности является реальной – *онтологически* представленной, объективно существующей метасистемой по отношению к деятельности. Так, например, деятельность вполне может быть представлена и изучена в плане так называемого «филогенеза деятельности». Он, как известно, требует ее рассмотрения с точки зрения общей логики и эволюции развития форм и видов трудовой деятельности в целом (то есть в своего рода «исторической метасистеме»). Вместе с тем, это

⁵⁵ Содержание его основных этапов было охарактеризовано в параграфе 1.4. данного тома.

отнюдь не тождественно тому, что последняя является «истинной» – онтологически представленной метасистемой по отношению к ней. Напротив, она выступает лишь определенным *гносеологическим* конструктом, служащим для реализации определенных познавательных и интерпретационных целей.

Второй вариант (онтологический), помимо этого, требует также и реализации в исследовании основных положений общей теории систем, поскольку означает, что предмет не только *может* быть рассмотрен как система, но и реально *является* ей; он объективно подчиняется основным закономерностям, раскрытым и изученным в этой теории. Другими словами, в своем онтологическом варианте системный подход направлен, прежде всего, на выявление и раскрытие *объективно* представленных (то есть именно онтологически данных) закономерностей и эффектов особого типа – интегративных, синтетических по своей сути. Наряду с этим, он направлен и на раскрытие аналогичных, то есть также объективно присущих системной форме закономерностей ее структурной и функциональной организации, а также генетической динамики. Иными словами, этот вариант принципа системности ориентирован на раскрытие *реальной онтологии* предмета исследования как системы, на экспликацию «интегративного измерения» его существования. И, хотя, безусловно, оба этих варианта теснейшим образом взаимосвязаны и взаимообусловлены, они все же имеют достаточно значимые различия, связанные с их специфической методологической «фокусировкой».

Дифференциацию принципа системности на два его основных варианта необходимо, на наш взгляд, учитывать и при решении сформулированных выше задач. И наоборот, неучет этого важного методологического обстоятельства приводит к одной из типичных ошибок реализации системного подхода – к их «смещению» и (или) к подмене одного другим. Опасность данной ошибки наиболее выражена именно при решении вопроса о взаимосвязи системного и метасистемного модусов. Ее вероятность наиболее высока при попытке определения того, какая же именно – более общая и широкая, то есть онтологически представленная и объективно существующая целостность является метаси-

стемой по отношению к тому или иному объекту исследования. Данная ошибка обычно проявляется в следующей форме. Вопрос о том, что реально *является* метасистемой по отношению к той или иной системе, подменяется вопросом о том, что *может быть рассмотрено* в качестве такой метасистемы.

Далее, необходимо подчеркнуть, что «наибольшая степень воплощенности» в деятельности базовых особенностей и закономерностей метасистемной организации проявляется и в еще одном – очень важном и также сформулированном выше положении. Согласно ему, наиболее сложные из систем такого рода обладают способностью к функциональному включению в свой состав (то есть к «встраиванию» в них) не одной, а *нескольких* более общих, нежели они, метасистем одновременно. Тем самым, находит свое воплощение тезис о *полиметасистемности* их организации. По отношению к деятельности это означает, что она функционально включает в свой состав («встраивает» в себя) ключевые «составляющие» *трех* фундаментальных по своей значимости метасистем. Они – и содержательно и формально являются очень разными практически во всех отношениях. Однако, они сходны друг с другом по степени их обобщенности – так сказать по их «масштабу». Ими выступают, во-первых, сама *личность* субъекта деятельности; во-вторых, метасистема, образованная всей совокупностью *объектных* (и потому уже не субъективных, а объективных) факторов и детерминант, в которых разворачивается деятельность; в-третьих, *процесс* их взаимодействия, исходно представленный в качестве надындивидуальной, то есть совместной деятельности. Дело в том, что, как будет показано ниже, сама индивидуальная деятельность формируется и развивается (и вообще – фактически «складывается») именно как результат транспонирования совместной деятельности в интраиндивидуальный план. В связи с этим, возникает необходимость более подробного рассмотрения взаимоотношений индивидуальной деятельности с тремя указанными выше метасистемами.

Так, в качестве, пожалуй, основной – «истинной» и исходной, то есть объективно представленной целостности, в которой и *для* которой (а также «благодаря которой») она порождается и осуществляется, является, разумеется, вся *личность* в целом. Именно

в ней заложены и базовые детерминанты структурно-функциональной организации деятельности, и основные факторы ее порождения и генезиса, и комплекс процессов и механизмов ее реализации. В свою очередь, сама деятельность выступает при этом как результирующий аспект реализации собственно личностного потенциала – того, что заложено в нем, точнее – *составляет* его⁵⁶. «Вне» личности и «без» нее деятельность, разумеется, существовать не может. Иными словами, выполняется известный в теории систем «критерий объективной необходимости», согласно которому истинной метасистемой может рассматриваться лишь та целостность, исключение из которой приводит не просто к «нарушению» системы, а к ее деструкции. Однако и личность как суперсложная целостность находит свое адекватное и полное проявление лишь в аналогичной ей, то есть также наиболее сложной и совершенной форме активности; ей и является деятельность как таковая. Особо следует подчеркнуть *онтологический*, то есть наиболее глубокий и базовый характер взаимосвязи личности (как метасистемы) и деятельности (как системы). Именно личность является «носителем» и онтологическим основанием всех механизмов и процессов реализации деятельности, всех необходимых для нее структурных и даже морфологических компонентов. Она выступает той реальной – онтологической основой, на базе которой и посредством организации компонентов которой формируется и реализуется деятельность как таковая⁵⁷. Разумеется, личность (как метасистема) не сводится при этом к деятельности (или даже к ряду деятельностей, реализуемых ей), поскольку общая палитра форм ее взаимодействия с миром не исчерпываются только деятельностной формой.

⁵⁶ В этом плане по отношению к взаимосвязи личности и деятельности может быть применено уже отмечавшееся положение, согласно которому «система как органическое целое порождает в процессе своего функционирования необходимые для него функциональные органы» [119].

⁵⁷ В самом общем виде между личностью и деятельностью существуют отношения «целого» и «части», на что в свое время указывал и А. Н. Леонтьев, уподоблявший саму личность системе деятельностей. В свою очередь, деятельность трактовалась им, как известно, в качестве «молярной неаддитивной единицы личности» [204].

Констатируя это, необходимо, вместе с тем, обратить особое внимание на следующее – принципиальное обстоятельство. С одной стороны, в *самом общем* виде между личностью и деятельностью, действительно, существуют отношения «целого и части». Вместе с тем, это, конечно, – отнюдь не отношения системы и ее компоненты (и тем более – элемента), а отношения именно метасистемы и системы. Последнее обусловлено тем, что саму деятельность принципиально недопустимо трактовать в качестве какого-либо «компонента», то есть образования достаточно локального характера. Деятельность атрибутивно системна и представляет собой образование такой степени сложности, которое – независимо от способа интерпретации и уровня обобщенности рассмотрения – нельзя трактовать в качестве, так сказать, «до-системного». Следовательно, между личностью (как целым) и деятельностью (как частью) складываются отношения не системы и компонента, а отношения именно метасистемы и системы. В этой связи следует специально подчеркнуть, что проведенный нами в [165] анализ показал, что отношения, складывающиеся в первом и во втором из отмеченных выше случаев, являются *принципиально* различными. Следовательно, на решение проблемы взаимосвязи личности и деятельности неправомерно механически переносить те данные, которые существуют в традиционных вариантах системного подхода и характеризуют отношения *системы и ее компонентов*. Для этого должны быть привлечены те данные, которые характеризуют взаимосвязь *метасистемы и системы* и которые, в частности, были получены в работах [142, 143]. Их использование является необходимым условием для раскрытия и объяснения реальных связей и взаимодействий личности (как метасистемы) и деятельности (как системы).

Действительно, согласно им, взаимодействие метасистемы и системы, вообще – отношения между ними могут быть представлены в двух основных и принципиально отличающихся друг от друга формах. С одной стороны, это те отношения, которые обозначаются как «*экстрасистемные*». Их суть и содержание определяются тем, что метасистема имеет по отношению к самой системе, действительно, исходно *внешнюю* локализацию. Первая выступает

как более общая по отношению ко второй и, следовательно, «выходит» за ее собственные пределы. Поэтому и взаимодействия системы и метасистемы имеют объективно «внешний» по отношению к самой системе характер, что и обозначается понятием «экстрасистемных» взаимодействий. На первый взгляд, представляется, что иного варианта попросту быть не может и что этот вариант, следовательно, является *единственно* возможным. Однако, как показал проведенный выше анализ, в действительности, существует еще один вариант, еще одна – принципиально отличная от описанной форма взаимосвязей метасистемы и системы. Ее суть заключается в том, что такого рода взаимодействия обретают характер «*интрасистемных*». Действительно, в результате проведенного в параграфе 2.1.1. анализа было обосновано существование особого, качественно специфического класса систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Их главной особенностью как раз и является именно то, что метасистема, *онтологической* частью которой они выступают, в то же время может быть *функционально* представлена в содержании их самих. В результате этого метасистема оказывается функционально «встроенной» в содержание и составе самой системы. Тем самым взаимодействия метасистемы и системы транспонируются в само содержание той или иной системы, становясь при этом уже не внешними, а внутренними – «интрасистемными».

В связи с этим, возникает вопрос о том, какой же именно из указанных вариантов – то есть как форма взаимодействий метасистемы и системы («экстра»- или «интрасистемная») более адекватна отношениям личности и деятельности? Какой из них психологически корректно характеризует суть и содержание этих отношений? Подчеркнем также, что от его решения непосредственно зависит (по определению) и верификация наиболее общего – рассматриваемого здесь предположения о принадлежности деятельности к специфическому классу систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Предпринимая попытку решения данного вопроса, можно сформулировать следующие положения.

По отношению к специфике взаимодействия личности (как метасистемы) и деятельности (как системы) складывается следующая – фактически, императивная ситуация. С одной стороны, лич-

ность, действительно, выступает в качестве объективно существующей – *онтологически* представленной целостности, «в» которой и «для» которой (а также «благодаря» которой), деятельность вообще становится возможной. Она выступает непосредственно представленной реальностью – онтологическим «носителем» деятельности. Однако она ни при каких условиях, ни на каком уровне абстрактности, ни в каком-либо «аспекте» не может рассматриваться никак иначе, нежели собственно *системное* образование. Она отнюдь не является какой-либо относительно локальной «составляющей», включенной в деятельность, ни тем более ее «компонентом», «частью». Напротив, как убедительно свидетельствует вся история развития представлений по проблеме деятельности, она представляет собой чрезвычайно сложное и внутренне гетерогенное образование, обладающее практически всеми основными атрибутами системной организации. Но тем самым и *именно поэтому* она выступает в качестве одного из наиболее характерных и развернутых проявлений системной формы организации как таковой.

Отсюда вытекают два значимых в плане анализируемой проблемы следствия. Во-первых, отношения между личностью и деятельностью (как частный случай отношений между «целым и частью») ни в коем случае не могут быть проинтерпретированы с позиций представлений о соотношении *системы и компонента*. Это – принципиально иные отношения, которые допускают свое раскрытие и интерпретацию лишь с позиций специфичности отношений *метасистемы и системы*. Это – совершенно иной тип отношений, характеризующийся существованием таких закономерностей, которые не обнаруживаются по отношению к взаимосвязи системы и ее компонентов. Важнейшей среди них является то, что система в целях обеспечения своего функционирования может использовать те возможности и тот потенциал, который заложен в самой метасистеме. В результате этого, последняя оказывается в значительной степени мультиплицированной – функционально представленной в первой. Она, сохраняя свой *онтологический* статус метасистемы по отношению к самой системе, *функционально* оказывается представленной в ее собственном содержании. Тем самым она в определенном смысле выступает и как ее подсистема.

Во-вторых, степень сложности и внутренней гетерогенности деятельности такова, что для ее эффективного осуществления объективно необходим аналогичный ей уровень сложности механизмов и средств ее реализации. Поэтому она может быть эффективной и вообще – возможной лишь на основе и при условии включения в ее обеспечение, фактически, всего личностного потенциала. Следовательно, личность, с одной стороны, действительно, является метасистемой по отношению к деятельности (как системе). Она может и должна быть рассмотрена в качестве высшего, то есть метасистемного уровня ее реализации. Однако, с другой стороны, сама реализация деятельности оказывается возможной лишь в том случае, если в ней оказывается воплощенным – «встроенным» весь личностный потенциал, личность в целом. Тем самым, высший – метасистемный уровень организации деятельности оказывается «встроенным», то есть функционально представленным в реализации деятельности как системы. Более того, в плане механизмов и процессов, средств и вообще – любых иных ресурсов (то есть в плане *онтологии* деятельности – в плане ее реального обеспечения) в ней нет *ничего иного*, чего не было бы в структурно-функциональной организации самой личности. Онтология деятельности – это и есть результативное проявление мультиплицированности в ней личности как таковой. Личность не только «влияет» на деятельность; она ее и конституирует, причем, в главном и определяющем плане – в плане ее онтологии и, следовательно, ее содержания, а также базовых принципов организации. Человек во *всем* многообразии его потребностей, интересов, мировоззрений, убеждений, установок, жизненного опыта; особенностей отдельных психических функций; нейродинамических качеств; свойств личности является исходной структурой, на основе которой формируется психологическая система деятельности. Тем самым со всей очевидностью вскрывается обстоятельство, согласно которому деятельность не просто является системой со «встроенным» метасистемным уровнем, но и *не может являться ничем иным*, кроме системы именно такого типа.

Вместе с тем, в плане развития и конкретизации сформулированных положений необходимо подчеркнуть еще два значимых

обстоятельства. Первое из них состоит в том, что мультиплицированность личности в деятельности отнюдь не носит так сказать «простого и механического», а следовательно, – полного характера. Речь при этом, разумеется, идет лишь о *функциональной* представленности метасистемы в системе; о функциональном использовании личностного потенциала в целях организации деятельности. Сама суть такой функциональной представленности заключается в следующем. Та или иная система (в данном случае – деятельность) селекционирует, а затем подвергает организации те «составляющие» более общей по отношению к ней целостности (в которую, однако, она сама включена, – в данном случае личности), которые необходимы и достаточны для обеспечения ее собственного функционирования. Используя вновь известное метафорическое выражение, можно сказать, что система (деятельность) «вытягивает» – подобно магниту – из среды (то есть из ее окружения – метасистемы) всё то, что необходимо и достаточно с точки зрения достижения целей ее функционирования. Именно на основе критерия «*содействия* достижению цели» (этот термин, напомним, принадлежит П. К. Анохину), то есть на основе цели как системообразующего фактора формируется, как известно, и формируется содержание всей системы, а также складываются базовые закономерности ее организации. Поэтому, «встраиваясь» в деятельность и мультиплицируясь в ней, личность оказывается представленной в ней, разумеется, лишь функционально – хотя и комплексно, но все же не исчерпывающим образом. Все это носит именно функциональный, но, конечно, не «морфологический» характер. Благодаря этому, кстати говоря, сохраняется «самость» личности – ее качественная специфичность и нередуцируемость к деятельности.

Наряду с этим, нельзя не видеть и еще одну – вторую основную закономерность. Она также носит очень общий характер и базируется на многочисленных эмпирических данных и феноменологических наблюдениях. Кроме того, она же постоянно проявляется и в специальных исследованиях, направленных на психологический анализ профессиональной деятельности, на решение тех или иных прикладных задач, а смысл ее заключается в следующем. Чем большую значимость и чем больший личностный смысл имеет

деятельность для личности, а одновременно – чем полнее и глубже она принимается ей и чем в большей мере она «воплощается» в ней, тем успешнее и эффективнее сама деятельность. Иначе говоря, чем в большей мере «деятель» воплощается в «деянии» (деятельности), тем богаче и содержательнее эффективнее результаты деятельности, тем ее итоговые проявления⁵⁸. Тем самым, положение о деятельности как о системе со «встроенным» метасистемным уровнем находит еще одно свое подтверждение. Оно заключается в том, что общая эффективность деятельности оказывается, фактически, прямо *пропорциональной* степени «встроенности» личности в деятельность.

Таким образом, все приведенные выше данные и аргументы с достаточной степенью убедительности свидетельствуют о следующей – основной закономерности. Личность, является *онтологически* исходной и базовой метасистемой по отношению к деятельности и сохраняет этот статус при ее реализации. В то же время, – *функционально* она не только и не просто максимально полно воплощается, «встраивается» в нее, но и фактически выступает единственным и комплексным онтологическим источником *механизмов* и иных средств ее реализации. Понятно поэтому, что лишь при условии такого «встраивания» и *на его основе* деятельность вообще становится возможной. Причем, чем более оно выражено, тем эффективнее и деятельность в целом.

Кроме того, для взаимодействий такого типа очень характерна и еще одна закономерность, которая также обнаруживается в плане взаимодействия личности и деятельности. Она заключается в том, что по отношению к данному классу систем сами понятия «метасистема» и «система» являются не абсолютными, а *относительными*. Имеет место феномен, точнее – механизм *метасистемной обратимости*, состоящий в следующем. С одной стороны, та или иная целостность (например, личность) выступает метасистемой по отно-

⁵⁸ Кстати говоря, именно это положение составляет суть широко известной в настоящее время «теории трудовых инвестиций» (по [153]). Ее основная идея как раз и заключается в том, что чем в большей степени личность «инвестирует» себя в деятельности, тем выше эффективность последней, а также выше удовлетворенность самой личности от нее.

шению к своим более локальным «составляющим» и относительно более частным функциональным проявлениям (например, деятельности). Однако, с другой стороны, степень сложности последних может быть такова, что они – в целях своей реализации – предполагают *функциональную* вовлеченность в них, по существу, всей метасистемы. Тем самым, исходная целостность (в данном случае – личность), не переставая быть метасистемой и не утрачивая этот свой – *онтологически* представленный статус, *функционально* – так сказать *операционно* начинает выступать в качестве «составляющей» самой системы. Она в определенном смысле сама становится ее подсистемой (не переставая быть при этом, повторяем, и метасистемой). Частным проявлением данной закономерности как раз и является то, что деятельность, не переставая быть «составляющей» метасистемы (личности), в то же время, и в определенном аспекте сама становится метасистемой – по отношению к ней. Следовательно, одна и та же реальность (в данном случае – личность) может быть *одновременно* и метасистемой, и системой; сами эти понятия по отношению к ней являются поэтому не абсолютными, а *относительными*. Благодаря этой важнейшей закономерности, обеспечивается существование одного из наиболее фундаментальных системных механизмов – механизма системно-метасистемной обратимости. Его суть состоит в том, что, благодаря такой обратимости, система оказывается в состоянии использовать средства, механизмы и вообще – весь потенциал метасистемы (который по определению является существенно большим) в своих целях, а тем самым – кардинальным образом повышать и свои собственные возможности⁵⁹.

Таким образом, деятельность не только может, но и с необходимостью *должна* быть проинтерпретирована как специфическая система со «встроенным» метасистемным уровнем – в плане ее соотношения с базовой метасистемой (личностью). Причем, общий характер (степень полноты и мера выраженности, а также непосредственности и даже очевидности такого «встраивания» –

⁵⁹ Данный механизм включает в себя целый ряд иных аспектов, которые будут рассмотрены в ходе дальнейшего изложения.

мультиплицированности личности в деятельности) представлен здесь не просто в максимальном, а по существу, в предельном виде. Личность как метасистема по отношению к системе – к деятельности не просто и не только функционально «встраивается» в последнюю, но даже *морфологически образует* собой один из базовых ее компонентов – выступает как ее субъект. Сама деятельность в целом *конституируется* именно на основе такого «встраивания» и существует лишь благодаря нему. Вне его она невозможна, чем и определяется основополагающий, базовый характер данного механизма, его роль в реализации деятельности, а также правомерность и необходимость ее трактовки как системы со «встроенным» метасистемным уровнем.

Вместе с тем, хотя личность является «ближайшей» и онтологически представленной целостностью, «в» и «для» которой (а также «благодаря» которой) формируется и реализуется деятельность, последняя все же «не выводится» из нее и не сводится к ней. Наряду с ней, существуют и иные источники и категории детерминант, а также порождающе-генеративных факторов, благодаря которым конституируется деятельность как система. В этой связи совершенно необходимо учитывать известное (и, добавим, – исходное в методологическом отношении) положение об общественно-исторической, социальной природе феномена деятельности. Его суть состоит в том, что данная категория не является «чисто психологической», а носит более широкий и общий характер, вступает общенаучной, междисциплинарной. Кроме того, необходимо учитывать и сформулированное выше положение, согласно которому по отношению к деятельности, по-видимому, должно быть реализовано еще одно важное методологическое положение – принцип полиметасистемности. Согласно ему, та или иная система реально включена не в одну, а в целый ряд метасистем и испытывает на себе детерминацию со стороны всех них одновременно. В связи с этим, возникает задача характеристики *иных* (наряду с личностью) метасистем, выступающих более широкими и общими «онтологическими целостностями» по отношению к деятельности, а также установления специфики ее взаимосвязей с ними. Одной из них как раз

и выступает тот максимально общий и предельно гетерогенный метаконтекст, который образован всем «социальным окружением» личности, всей социальной средой – *социальным метаконтекстом* деятельности. Он включает в себя, разумеется, также и объектные характеристики и параметры, в рамках которых разветвляется деятельность.

Другими словами, в качестве этой метасистемы выступает социум как таковой, включающий, разумеется, и тот социо-экономический контекст, в котором представлена та или иная деятельность, продуктом развития и дифференциации которой она, фактически, является. Безусловно, при этом приходится фиксировать сущности очень высокого уровня обобщенности и абстрактности. Действительно, социум сам по себе образован огромным количеством качественно определенных целостностей. Он включает в себя многочисленные системы очень разного плана, характера, уровня. Поэтому он не только может, но и обязательно должен быть дифференцирован и детализирован⁶⁰. Вместе с тем, все входящие в него и образующие его «составляющие» обладают одной атрибутивно общей особенностью: они носят социально-обусловленный, «надындивидуальный, «надличностный» характер. Тем самым по своему содержанию и источникам они являются «радикально оппозиционными» по отношению к уже рассмотренной метасистеме – к самой личности, как бы противоположными ей. Они вообще *выделяются* – дифференцируются по признаку их исходно «не-личностного» характера (но, однако такого, благодаря которому на его основе формируется сама личность, точнее – *личностность* как наиболее обобщенное «социальное качество» индивида)⁶¹.

Итак, в качестве еще одной базовой метасистемы по отношению к деятельности должен быть понят и ее социальный метакон-

⁶⁰ В этой связи отметим, что такая дифференциация была проведена нами в специальном исследовании [165].

⁶¹ Понятие *личностности*, являющееся, на наш взгляд, очень важным и глубоким, а к тому же – очень точно и емко характеризующим «социальное измерение» индивида, было подвергнуто специальному анализу, как известно, в работе Т. Шибутани [395].

текст, ее «социальное окружение» – социум в целом. Специфика его взаимодействия с деятельностью, действительно, такова, что он, вступая *объективно* первичной и более широкой и объективной целостностью по отношению к ней, онтологически («морфологически») включает ее тем самым в себя. Однако *функционально* он сам оказывается мультиплицированным, репрезентированным в ней; он «встраивается» в нее. Социум (разумеется, лишь в той его части, с которой взаимодействует сама личность) как метасистема по отношению к системе деятельности оказывается тем самым репрезентированным в ней, а она поэтому и выступает системой со «встроенным» метасистемным уровнем.

Данное общее положение обосновывается целым рядом аналогичных по степени обобщенности аргументов – причем, и таких, которые носят не только психологический, но и более общий характер, имея, однако, принципиально сходный смысл. Смысл же этот заключается в том, что деятельность как ведущая и основная форма активности – сам «феномен деятельности» и в его общем содержании, и в его атрибутивных особенностях, и в плане его дифференциации на отдельные виды и мн. др. является *исходно социальным* по своей природе и генезису. Подчеркнем, что речь при этом идет пока вовсе не о психологическом содержании деятельности, не о ее репрезентации и реализации в субъектном, личностном плане. Имеется в виду так сказать «надличностное», «надындивидуальное» бытие деятельности – ее представленность как объективной реальности, то есть *общественный модус* феномена деятельности. В плане его характеристики необходимо, на наш взгляд, выделить следующие основные особенности.

Во-первых, деятельность именно как специфическая форма активности, характеризующаяся рядом ее основных атрибутов, объективно возможна лишь в условиях и на основе социальных взаимодействий. Она, в силу целого ряда мощнейших причин, «невыводима» из индивидуальной активности и «несводима» к ней. Она не может ни возникать, ни реализовываться никаким иным способом, кроме социально-обусловленного, социально-детерминированного способа ее генезиса. Об этих причинах и их генеративно-порождающей роли по отношению к становле-

нию феномена деятельности речь подробнее пойдет ниже. Пока же необходимо зафиксировать атрибутивно необходимую роль именно социальной детерминации как онтологической основы для порождения самого этого феномена.

Во-вторых, деятельность, но уже не «в целом» – не как *общественный* феномен и не как специфическая – высшая и основная форма активности, а *конкретно*, то есть как отдельно взятый ее *вид*, также выступает продуктом и результатом общественно-исторического развития. Это итог *социально* и экономически обусловленного процесса дифференциации видов трудовой деятельности; частный эффект *общественного* разделения труда. Каждый конкретный вид деятельности возникает и обретает свой смысл лишь в мета-контексте общественного разделения труда. Метасистема – социум, фактически, не только порождает его, но и придает ему смысл и содержание; вне его этот смысл «непонимаем» и «нераскрываем». Хорошо известно, например, что степень дифференциации видов трудовой деятельности может в ряде случаев достигать такой степени, при которой каждая «отдельная» деятельность носит чрезвычайно специализированный, очень локальный, «парциальный» характер. Он выражен настолько, что само содержание деятельности, уровень ее целостности и завершенности очень существенно редуцируется – вплоть до известного обесмысливания. В результате этого возникают явления «парциального труда», «частичного работника» («человека-винтика») и т. д. В этом же ряду стоит и еще более фундаментальный и известный, подробно охарактеризованный в социально-экономической и философской литературе феномен *отчуждения*, а также порожденные им следствия, в том числе – и психологические⁶².

⁶² В данной связи возникают и иные, также известные феномены и особенности. Например, это «феномен двойственности» труда, проявляющийся, в частности, в практически полном несовпадении того, что он *представляет* для конкретной личности и того, чем он *реально* является. Как отмечал К. Маркс, иллюстрируя данное положение, «Когда ткач изготавливает шелк, то он производит не полотно, а деньги для себя» [228]. Это, далее, и суть специфического генезиса *мотивации* трудовой деятельности, которую она обретает в результате социо-экономического разделения труда.

В-третьих, социум как метаконтекст для индивидуальной деятельности, а также его основные характеристики, в том числе – и экономические, производственные, технологические, организационно-культурные и мн. др. являются ключевыми и наиболее комплексными детерминантами для определения ключевых параметров и компонентов, фактически, любой реально развертывающейся профессиональной деятельности. Действительно, какую бы «составляющую» профессиональной деятельности, то есть какой бы ее аспект, компонент ни взять, он выступает практически полностью социально-детерминированным. Он порождается социумом как метасистемой для любой индивидуальной деятельности. Так, прежде всего, любая деятельность всегда реализуется в определенном социальном метаконтексте, образованном факторами социального макро- и микроокружения. Последние обозначаются различными понятиями – чаще всего понятием «организационной среды» деятельности. Тем самым, в аспекте своих условий индивидуальная деятельность всегда формируется и развертывается под определяющим воздействием детерминант именно социального плана. Еще более очевидным является то, что подавляющее большинство других основных «составляющих» – компонентов индивидуальной деятельности также являются продуктами и итоговыми эффектами именно социальной детерминации. Речь при этом идет о таких компонентах, как *предмет* деятельности и *средства* деятельности. Их содержание и назначение, уровень технологической сложности и процедурной организации, а также, по существу, *все* иные их параметры и характеристики носят, разумеется, надындивидуальный, внеличностный характер. Они выступают детерминированными именно социальным метаконтекстом, социумом как метасистемой по отношению к ней. Подчеркнем, что социум как метасистема по отношению к индивидуальной деятельности не просто и не только детерминирует все ее основные компоненты, но, фактически, *порождает*, – конституирует их.

В-четвертых, следует, конечно, отметить и еще один аспект генеративно-порождающего влияния социума на индивидуальную деятельность. Он связан с теми императивными *требованиями*

ями – нормативными регламентациями, которые социум диктует по отношению к деятельности и в целом, и в плане ее конкретных видов. Это – и так называемые «режимные факторы» организации деятельности; и нормативные требования к процедуре и регламенту ее организации, а также к ее итоговым результатам (в том числе, закрепленные в «должностных обязанностях», инструкциях, в «технологических картах»); «права и обязанности» и мн. др. В эту же категорию входят социальные нормы и правила, которые либо жестко регламентируются, либо опосредствованно «навязываются» личности со стороны, например, требований, входящих в содержание организационной культуры.

В результате действия всех указанных выше – подчеркиваем, мощных и в принципе хорошо известных факторов складывается следующая ситуация. С одной стороны, социум (включая его и собственно социальное, и его экономическое «измерение») не только и не просто «детерминирует» содержание и организацию индивидуальной деятельности, но именно *порождает*, то есть объективно *конституирует* ее. Вне него и «помимо него» она объективно невозможна, и вообще – практически утрачивает смысл. Тем самым, фактически, метасистема (социум) *строит* саму систему – индивидуальную деятельность. Однако, с другой стороны, *именно* потому, что индивидуальная деятельность в целом, и *все* ее базовые компоненты являются производными от метасистемы – социума, их содержание и организация очень полно воспроизводят в себе все характерные для него особенности. Социум «как в капле воды» отражается в индивидуальной деятельности; точнее – воплощается, воспроизводится в нем⁶³. Данное обстоятельство также хорошо известно и закреплено в целом ряде формулировок и выражений. Так, например, деятельность раскрывается как «форма существования общественных отношений»; эмпирический базис общества трактуется как

⁶³ Во избежание недоразумений еще раз подчеркнем, что речь при этом идет, конечно, не о всем «социуме вообще» – в целом, а лишь о той его очень локальной части, с которой реально взаимодействует личность. Вместе с тем, и в первом своем смысле (широком) социум также, хотя и опосредствованно, но существенно оказывает влияние на организацию деятельности и ее содержание.

«система индивидуальных деятельностей»⁶⁴. «До» совместной деятельности, помимо нее и «вне нее» – то есть в самой индивидуальной деятельности, фактически, отсутствует содержание, составляющее ее качественную определенность как таковую – во всей ее полноте и многогранности. Само это содержание является ничем иным, как «слепок» – своего рода «инобытием», то есть «превращенной формой» того содержания, которое присуще социуму. Оно в значительной степени «повторяет», мультиплицирует это содержание. Более того, чем полнее и адекватнее будет такое мультиплицирование, тем богаче и содержательнее, а в целом – более эффективной и общественно значимой будет и сама индивидуальная деятельность.

Далее, следует иметь в виду, что *общее* детерминационное влияние социума (как метасистемы) на индивидуальную деятельность (как систему) не сводится лишь к тем направлениям, которые были рассмотрены выше. Дело в том, что эти направления соотносятся лишь с одной – первой из отмеченных выше групп такого влияния. Все они носят, по преимуществу, так сказать «внешний» характер и показывают, как, в какой мере, почему и на основе чего индивидуальная деятельность, действительно, может и должна быть рассмотрена в качестве продукта мультиплицирования социально-экономического метаконтекста в ее собственно содержание и структуру. Причем, специально подчеркнем, что речь пока идет лишь так сказать об *объективном* содержании деятельности, а не о ее собственно психической, то есть *субъективной* репрезентации. Тем более показательным и доказательным в данной связи является то, что уже в этом – «внешнем» плане исходное предположение о «встроенности» метасистемы в систему оказывается, фактически, подтвержденным.

Вместе с тем, при переходе к *собственно психологическому* аспекту вопроса о функциональной «встроенности» социального метаконтекста в систему деятельности можно констатиро-

⁶⁴ В этом же ряду должно быть упомянуто известное положение, согласно которому «история есть не что иное, как деятельность преследующих свои цели людей» [228].

вать принципиально аналогичную ситуацию. Причем, здесь она представлена в еще более очевидном и демонстративном виде. Все указанные выше детерминанты, порожденные действием социо-экономического метаконтекста, имеют по своей природе и содержанию аналогичный, то есть именно социальный, «надличностный», «надындивидуальный» характер и представлены в *объективированной* форме. Они выступают как объективная реальность, но отнюдь не как реальность субъективная, то есть собственно психическая. Тем самым они составляют своего рода «внешнее содержание» деятельности». Это содержание образовано, по существу, всеми предметными (в особенности, объективно эксплицированными) компонентами деятельности – ее предметом, объектом, условиями, средствами. Оно существует «до» и «независимо» от тех индивидов, которые выступают ее «реализаторами»; представляет собой некоторую исходную и первичную реальность, существующую *объективно* и являющуюся «надличностной», то есть представленной в метаиндивидуальном плане.

В процессе освоения деятельности, а затем и по ходу ее реализации индивид взаимодействует с ней. Причем, характер и мера развернутости, а также закономерности и механизмы, лежащие в основе этого взаимодействия, в общем случае принципиально не отличаются от аналогичного взаимодействия индивида со всеми иными типами и классами объективных ситуаций. Они, фактически, тождественны в своих принципиальных чертах тем базовым закономерностям, которые лежат в основе всех иных форм взаимодействия «личности и мира» в целом. Более того, эти общие закономерности, а также полнота их представленности и мера развернутости выражены здесь, по существу, в их максимальном виде. Последнее обусловлено тем, что именно деятельность является не просто «одной из» форм активности личности, а ее высшей и наиболее сложной формой. Наконец, она не только не отличается, но и не *должна* (а, строго говоря, и не *может*) отличаться в аспекте своих базовых закономерностей от всех иных типов закономерностей. Природа психического в целом и социальная природа деятельности, в частности, «не может позволить себе роскоши» формирования каких-либо осо-

бых – так сказать «специфически деятельностных» и отличных от общих закономерностей и механизмов взаимодействия *субъекта и объекта*, личности и среды. Как раз, напротив: в этих целях сами общие механизмы и закономерности, используясь как базовые и исходные, подвергаясь, однако, их деятельностной спецификации и в целом обогащению.

Вместе с тем, одной из наиболее фундаментальных и общих закономерностей такого взаимодействия с «миром» является, как известно, то, что в целях его обеспечения личность «строит» его субъективные *репрезентации*. Она генерирует систему «дубликатов» объективной реальности, которая и лежит в основе реализации такого взаимодействия. Под влиянием этого «внешнее содержание» деятельности трансформируется в ее «внутреннее содержание». Формируется то, что может быть обозначено как *ментальная репрезентация деятельности (МРД)*. В ней содержится вся – исходно представленная в объективированном виде, но затем «распредмеченная» и «освоенная», то есть перенесенная во внутренний план информация, характеризующая все аспекты содержания и организации деятельности⁶⁵. Принципиальным моментом является то, что она строится в процессе взаимодействия личности с внешним, объективированным, то есть предметным содержанием деятельности по тем же самым – общим и универсальным закономерностям, по которым разворачиваются все иные формы взаимодействия. Иными словами, это наиболее общие и универсальные закономерности и механизмы функционирования психики в целом. Следовательно, для раскрытия основных – как общих, так и специфических особенностей формирования МРД необходимо опираться на те данные, которые существуют в психологии по отношению к формированию ментальных репрезентаций в целом. В данной связи необходимо

⁶⁵ Отметим в данной связи, что в психологии существуют понятия, близкие по содержанию к понятию ментальной репрезентации деятельности. Это, в частности, понятия «оперативного образа», «концептуальной модели деятельности», «индивидуальная концепция управления» и др. [178, 269]. На наш взгляд, все они могут быть рассмотрены как *видовые* по отношению к первому как наиболее общему, то есть *родовому*.

особо отметить следующее обстоятельство, имеющее принципиальное значение для рассматриваемых здесь вопросов и состоящее в следующем.

Социум в качестве метасистемы по отношению к индивидуальной деятельности (и как особой формы активности личности в целом, и как отдельных ее видов) представлен в еще двух важнейших модальностях, экспликация которых также совершенно необходима. Во-первых, поскольку любая деятельность исходно и первично представлена в «над-личностной», «надындивидуальной» форме, то обязательно должны существовать и средства, обеспечивающие возможность ее существования. Для того чтобы деятельность обрела индивидуальную форму (и стала онтологической реальностью), она должна быть исходно представлена в ее «надындивидуальной» форме. Она должна существовать в своего рода абстрактном – нормативном виде, который затем трансформируется в форму индивидуальной деятельности. Известно, однако, что именно такая форма и зафиксирована в одном из наиболее общих понятий теории деятельности – в понятии нормативно-одобренного способа деятельности (НОСД). В наиболее общем и широком смысле он фиксирует в себе всю информацию об объектных – предметных, режимных, процедурных и иных характеристиках деятельности. Такая информация – и это является наиболее принципиальным в контексте данного изложения – выступает непосредственной основой для формирования на ее основе системы знаний. Они, будучи нетождественными исходно представленной информации, а выступая продуктом ее «распредмечивания» и формой ее субъективной репрезентации, затем и становятся наиболее комплексным регулятором деятельности в целом. Объективированная информация, представленная в НОСД, трансформируется в субъективный феномен – в феномен знаний, образующих в совокупности «ядро» ментальной репрезентации деятельности. Тем самым, можно видеть, что логика проводимого здесь анализа с необходимостью приводит к фундаментальной – причем, не только психологической, но и общенаучной категории *знаний*. Это, в свою очередь, требует учета тех закономерностей и механизмов, которые выявлены

в общей психологии по отношению к их генезису и функционированию, что также станет предметом специального рассмотрения в ходе последующего анализа (см. главы 1 и 2 третьего тома).

Во-вторых, еще одной важнейшей особенностью социума как метаконтекста (метасистемы) для индивидуальной деятельности является и то, что он содержит в себе фундаментальные и наиболее комплексные *средства* фиксации и трансляции тех деятельностно-специфических знаний, в которых фиксируется ее объективированное содержание. Фактически, это – средства формирования индивидуальной деятельности на основе общественно выработанных, социально закрепленных знаний, раскрывающих ее объективированное содержание. В данной связи совершенно понятно, о каком средстве идет речь, *что* именно оно представляет: это, разумеется, *естественный язык* в целом, *речь* как таковая – то, на *основе* чего и *посредством* чего формируется совокупность индивидуальных знаний. Тем самым, социум оказывается представленным по отношению к деятельности в двух важнейших модусах. С одной стороны, он выступает источником того, что составляет *содержание* индивидуальной деятельности, а само это содержание представлено также в социально-объективированной форме – форме знаний. С другой стороны, он выступает и источником необходимых и достаточных *средств* для трансляции исходно «надличностной», «метаиндивидуальной» информации в ее субъективированную форму, то есть в содержание МРД. Этими средствами выступают естественный язык, речь, а также иные коммуникативные формы.

Таким образом, можно видеть, что вновь получает подтверждение общее предположение о принадлежности деятельности к системам со «встроенным» метасистемным уровнем. Посредством формирования МРД – «в ней» и «через нее» внешнее, объективно представленное содержание деятельности (как часть *объективной* реальности) оказывается функционально представленным в *субъективной* реальности. Формируется ее «внутреннее» содержание, включающее те – уже собственно психические образования, которые и составляют суть психической регуляции деятельности. Эта репрезентация, являясь очень сложным обра-

зованием, по-видимому, построена подобно всем сложным репрезентациям, то есть на основе общего для них – структурно-уровневого принципа. Ее высший – осознаваемый уровень образован всей совокупностью знаний. И в этом плане она ничем принципиально не отличается (более того, – не должна и даже не может отличаться) от иных формы ментальных репрезентаций. На их высшем – осознаваемом уровне как раз и локализируются семантические, «знаниевые» образования. При этом она с предельной степенью отчетливости демонстрируют свою двуединую природу. С одной стороны, она выступает в качестве собственно содержательного образования, информационной сущности. Однако, с другой стороны, она является очень комплексным собственно операционным средством психической регуляции деятельности. Последнее связано со следующим – очень важным, на наш взгляд, обстоятельством⁶⁶.

Дело в том, что представленные выше материалы дают основания для несколько иной, нежели это принято традиционно, интерпретации одной из наиболее общих и важных, но в то же время, и одной из наименее определенных категорий – категории *знаний*. Действительно, как было показано выше, с точки зрения развитого подхода знания (в данном случае – как специфическое содержание ментальной репрезентации деятельности) не только локализируются в пределах общей структурно-уровневой организации психики, но и составляют основное содержание иерархически высшего уровня ее организации – метасистемного. Тем самым они не только органически включаются в ее *структурно-уровневую* и функциональную организацию, но (и это главное) обретают, благодаря такому включению, *статус* структурного уровня. Они обретают поэтому и статус собственно операционных средств. Однако в этом своем качестве они обретают и возможности управлять структурой, то есть выступать именно в качестве *операционных средств* организации деятельности.

⁶⁶ Отметим также, что, в силу его принципиального значения для организации деятельности (и психики в целом) оно станет предметом дополнительного – более подробного рассмотрения в главе 3 третьего тома.

Другими словами, знания (как бы их ни трактовать и в каком бы плане их ни рассматривать) выступают в общей функциональной организации психики в целом не только в своем исходном модусе – в качестве содержания, информации, то есть в качестве *операндов*. Они, получая уровневый статус, обретают и собственно операциональные возможности, то есть выступают и в качестве активных *операторов*. Тем самым по отношению к ним следует констатировать феномен, точнее – механизм, который можно обозначить как механизм *операторно-операндной обратимости* знаний. Он заключается в том, что знания могут выступать (и попеременно, и одновременно) и в качестве относительно неактивных операндов, и в качестве активных операторов. Именно этот механизм, по-видимому, является одним из основных (а не исключено, – и определяющим) средством трансформации «знаний в действия». Он же лежит и в основе трансформации *декларативных* знаний в *процедуральные* знания, точнее – в обретении знаниями, наряду с их декларативным статусом, еще и процедурального статуса. В этой связи становится очевидной также и условность самой дифференциации знаний на эти два типа, которые обычно не только противопоставляются друг другу, но полагаются в качестве *альтернативных*. В действительности, *одни и те же* знания могут быть и декларативными, и процедуральными, то есть имеет место феномен «удвоения статусов» самих знаний как таковых – их одновременная представленность в обоих этих базовых статусах.

Вместе с тем, констатируя это достаточно значимое, на наш взгляд обстоятельство, нельзя оставить без внимания еще один, более имплицитный и сложный вопрос. Он связан с выяснением того, *как же* конкретно все это обеспечивается? Как, включаясь в структурно-уровневую организацию психики в целом и сознания, в особенности знания обретают свой так сказать «действенный потенциал»? Как «работает» сам механизм операторно-операндной обратимости? Каков «механизм этого механизма»? Естественно, что при современном уровне развития представлений в данной области все эти вопросы, конечно, не допускают своего исчерпывающего, «окончательного» и полного решения.

Однако, некоторые соображения, содействующие их решению, все же могут быть сформулированы уже сейчас.

Дело в том, что в форме *знаний* информация репрезентируется и хранится, а затем воспроизводится не как «информация о событиях», не как «информация о ситуациях» и пр., а как именно «информация о *содержании сознания*», или – точнее как «информация о самом сознании». Другими словами, собственно психологическая природа *знаний* (в отличие от информации) состоит в том, что в них репрезентируются не столько сами события, ситуации, объекты и пр., не информация о них, сколько то, как они были осознаны и зафиксированы в сознании, *как* они были осознаны. Несколько схематизируя ситуацию, можно сказать и так: психическое обладает *памятью на сознание* – запоминается не само событие, ранее осознававшееся, а именно осознание этого события. Информация, «объекты» содержания внешнего и внутреннего мира хранятся в памяти не как таковые, а как их осознание – во всем «шлейфе» тех «обертонов», которые они обрели посредством осознания. Психика сохраняет не «информацию», не «события» и даже не «содержание информации о них», а их осознание собой. Она хранит тем самым *результаты своего взаимодействия* с внешним (и внутренним) миром, а не само содержание, характеризующее их. В этом есть глубочайший адаптационный смысл, поскольку тем самым мнемической репрезентации подвергается не только «декларативная составляющая» информации – знания, но и их «процедуральная составляющая», что чрезвычайно выгодно со всех точек зрения. И, прежде всего, это «выгодно» именно для организации деятельности. Причем, – не просто «выгодно» для нее, но и, фактически, лежит в основе ее осознаваемой регуляции. Та информация, которая подлежит фиксации, сохранению, а затем – воспроизведению в форме *знаний*, *уже была* ранее осознана, представлена в осознаваемом виде; она «прошла опосредствование» сознанием.

Однако именно это и означает, что она уже была ранее использована как основа для организации того или иного действия или их комплекса. Следовательно, она уже оказалась не только необходимой, но и *достаточной* для их осуществления; привела

к достижению той или иной цели. В форме знаний поэтому зафиксированы те репрезентации, которые сохраняют все особенности и весь потенциал осознаваемой регуляции того или иного действия (или их комплекса) и которые ранее уже обеспечивали их реализацию, то есть были необходимы и, подчеркиваем, *достаточны* для нее. Другими словами, общий «феномен знаний» в целом содержит в себе не только собственно *декларативные* знания, но и знания принципиально иного типа – *процедуральные*. Он – этот феномен включает в себя не только знания по типу «что», но и знания по типу «как»; не только содержательную, но и операционную информацию. Следовательно, знания «хранят» в себе не только содержательные компоненты прошлого, но и тот собственно *регулятивный*, действенный – *операционный потенциал*, который, будучи, конечно, сопряженным с осознанием той или иной ситуации, вместе с тем, является *необходимым и достаточным* для ее эффективного преодоления. Другими словами, именно поэтому знания и обретают и «собственный потенциал действия». Это не просто и не только информация, но *информация действенная* – не требующая никаких «промежуточных» и опосредствующих звеньев, дополнительных средств и механизмов для перехода от нее к действиям, к собственно исполнению, к регуляции как таковой. Фактически, оказывается вполне достаточно ее простой актуализации для того, чтобы перейти к ним.

Все это очень естественно и полно соответствует так сказать «обыденной, повседневной» практике деятельности, ее несомненной эмпирике – представлениям о том, как она осуществляется с точки зрения «здорового смысла»: «делаю, потому что *знаю*, как надо»; «вспомнил и сделал» и пр. При организации действий, их комплексов, а также деятельности в целом субъект не опирается всякий раз на так сказать «нейтральную», объективную *информацию*, еще *подлежащую* переработке и требующую ее, а строит деятельность принципиально иначе. Он актуализирует *информацию действия* – информацию, представленную в форме *процедуральных* знаний и хранящую тот «потенциал действия», который уже был присущ ей ранее – сформировался в ходе уже осуществленных актов регулятивного плана. Обратим внимание также

и на то, что в форме процедуральных репрезентаций фиксируется – сохраняется, а затем воспроизводится не только «потенциал действия», который был необходим и достаточен для организации того или иного регулятивного акта, того или иного действия (и их комплекса). Дело еще и в том, что фиксируется, сохраняется, а затем – воспроизводится (причем, многократно) не просто так сказать абстрактный «потенциал действия», но и сама архитектура той регуляции, которая оказалась эффективной с точки зрения преодоления тех или иных действенных (и деятельностных) ситуаций. Все это обеспечивается за счет того, что в форме процедуральных знаний уже бывшая осознанной информация – в том числе, разумеется, и регулятивного плана сохраняется в *том же* самом виде. Она представлена во всей полноте и во всех нюансах и тонкостях, в которых она уже была представлена в реальной – *уже осуществленной* регуляции (и, повторяем, оказалась *достаточной* для нее). В *этом же* самом виде она воспроизводится и в дальнейшем, что, однако, также равнозначно ее *достаточности* для организации регуляции во вновь возникающих – аналогичных деятельностных ситуациях.

Таким образом, подводя итоги проведенному выше анализу, можно сделать следующее заключение. Еще одной метасистемой по отношению к деятельности выступает социум в целом, образованный ее социо-культурным и социо-экономическим мета-контекстом, а также его частыми проявлениями (и, прежде всего, теми социальными микросредами, в которые включен индивид). Разумеется, деятельность «как система» не может быть раскрыта с достаточной степенью полноты и адекватности без учета ее взаимодействия с этой – также базовой по отношению к ней метасистемой. Однако, истинная специфика и реальная сложность этого взаимодействия такова, что оно «перерастает» внешний характер, а сама эта метасистема оказывается, фактически, *функционально представленной*, мультиплицированной в содержании и структурной организации самой деятельности. Она не только детерминирует или даже – порождает, но и фактически конституирует ее. В системе деятельности, взятой в аспекте ее содержательных, информационных («внешних») характеристик

нет практически *ничего* иного, чего бы не было в том содержании, которое исходно представлено в социуме. Сам предмет деятельности (взятый в широком смысле – как содержание всей ее ментальной репрезентации) является поэтому ничем иным, как «встроенным» в нее объектом деятельности, также понятным в его широком смысле. Им выступает все исходно, онтологически представленное, то есть именно *объективное* ее содержание.

Представленные выше материалы раскрывают еще большую, нежели это полагается традиционно, степень сложности организации деятельности, а также взаимодействия ее системного и метасистемного модусов. Вместе с тем, *только* этим данная сложность еще не исчерпывается. Решающий аргумент в пользу этого содержится в следующем – важном, на наш взгляд, обстоятельстве. Оно же является и своего рода «подсказкой» для определения направлений дальнейшего анализа. Две установленные и рассмотренные выше метасистемы непосредственно и очень естественным образом соотносятся с двумя основными компонентами общей «формулы» деятельности – с ее субъектом и объектом (см. рис. 2).

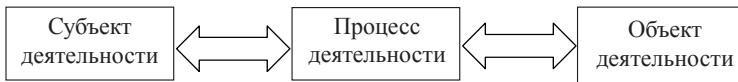


Рис. 2. «Формула» деятельности

Однако, с этой точки зрения вполне очевидно, что понятия субъекта и объекта деятельности являются, фактически, конкретизацией одного из наиболее общих, развиваемых здесь положений. Согласно ему, в самой деятельности мультиплицируются и оказываются функционально представленными те две базовые метасистемы, которые ее в значительной степени и конституируют – личность и социум. Вместе с тем, известно, что данная «формула» включает и еще один основной компонент, который соотносится не с ее, так сказать, «морфологическими», точнее – субстанциональными составляющими (с субъектом и объектом), а с самим *процессом* их взаимодействия, то есть, фактически, с самим процессом деятельности в его непосредственном смысле.

В связи с этим, на основании сказанного можно, по крайней мере, предположить, следующее. Во-первых, по отношению к системе деятельности существует еще одна метасистема, соотносящаяся именно с этим – третьим основным компонентом общей «формулы». Во-вторых, по отношению и к данной метасистеме соблюдается выявленная выше общая закономерность: она, также как и две другие, может функционально «встраиваться» в систему деятельности. Последняя поэтому выступает как система со «встроенным» метасистемным уровнем и в аспекте нее. Подчеркнем также, что данная – предполагаемая метасистема должна обладать глубокой специфичностью по отношению к двум уже рассмотренным; это связано со следующим основным обстоятельством. Две уже рассмотренные метасистемы соотносятся с двумя такими компонентами общей «формулы» деятельности, которые носят явно и ярко выраженный «морфологический» – *субстанциональный* характер (с ее субъектом и объектом). Причем, в первом заложены онтологические основания, то есть объективные средства и *механизмы* ее реализации. Во втором компоненте содержатся уже, преимущественно, основные *детерминанты* и факторы, условия и средства организации такой реализации. Однако, и те, и другие (то есть и механизмы деятельности, и ее детерминанты) характеризуют именно субстанциональный – так сказать «материализованный», содержательный план организации деятельности, ее *онтологию*. Однако третий основной компонент, «не охваченный» пока анализом, – сам *процесс* взаимодействия субъекта и объекта носит уже принципиально иной характер. Он является не субстанциональным, а *темпоральным*, не статическим, а подчеркнуто *динамическим*. Следовательно, и та метасистема, которая, не исключено, соотносится с ним, также должна иметь аналогичный характер и статус. Она должна принадлежать к системам специфического – *временного*, темпорального типа; быть собственно *процессуальной* системой.

Таким образом, можно видеть, что анализ деятельности с позиций ее принадлежности к системам со «встроенным» метасистемным уровнем своей собственной логикой привел к необходимости включения в его сферу особого типа систем – *темпо-*

ральных (временных, диахронических). При этом, к сожалению, приходится констатировать, что представления о данном классе систем разработаны в настоящее время крайне недостаточно. В силу этого, возникает настоятельная необходимость в компенсации этого «концептуального дефицита» – в развитии и углублении общих представлений о такого рода системах. Данная задача составит предмет нашего специального рассмотрения ниже – в главе 2 третьего тома. И лишь на основе этого, а следовательно, и после этого станет возможным рассмотрение деятельности и в плане ее соотношений с этой – третьей метасистемой, имеющей, повторяем, принципиально иной характер и принадлежащей к классу темпоральных систем. Пока же отметим лишь наиболее общие особенности деятельности в аспект ее принадлежности к такого рода системам.

Действительно, в данной связи возникает необходимость обращения к очень общим психологическим понятиям. Это, прежде всего, понятия субъективного времени, жизнедеятельности личности, ее жизненного пути, временной перспективы личности, а также философская категория времени как таковая⁶⁷. В самом деле, любая деятельность в той или иной мере, но всегда – причем, совершенно объективно соотнесена и синхронизирована с иными формами и сферами активности личности; она «вплетена в их общую сеть». Такая соотнесенность значимо воздействует и на собственную временную организацию любой конкретной деятельности. Она всегда заполняет определенный «локус» (большой или меньший по своей значимости – в зависимости от целого ряда факторов) в общей временной организации жизнедеятельности личности. Последняя, однако, тем самым объективно эксплицируется в качестве *метасистемы* по отношению к собственно временной организации конкретной деятельности. Она, равно как и детерминанты еще более общего плана, свя-

⁶⁷ При этом речь, конечно, должна идти уже временном масштабе совершенно иного уровня – существенно большего, нежели это имеет место по отношению к функциональному генезу, то есть к временной организации той или иной конкретной деятельности.

занные с временной организацией социума, который сам выступает метасистемным образованием по отношению к организации индивидуальной жизнедеятельности, определяет структуру и содержание временной организации деятельности. Это касается и ее нормативной регламентации, и ее «режимной организации», и требований к временным параметрам ее осуществления, и многих других временных характеристик деятельности – прежде всего, профессиональной.

Следовательно, весь комплекс основных детерминант не только содержательной, но и временной организации деятельности заложен в более общей по отношению к ней целостности. Ей выступает вся совокупность тех требований и императивов, которые имеют социально-обусловленный характер и содержатся в той «системе разделения труда», которая складывается в тот или иной период в обществе. Она и выступает метасистемным образованием по отношению к собственно временной организации системы индивидуальной деятельности. В данной связи необходимо подчеркнуть также, что во взаимодействии этих двух системных образований (взятых в аспекте их собственно временной организации) возникает целый ряд известных проблем – причем, уже не только психологических, но и философских. Их общий смысл состоит в известном соотношении «двух времён». С одной стороны, это так называемое «личное», («свободное», «истинное») время. С другой стороны, это время, «отчужденное» от личности на реализацию ей трудовых функций (так называемого «рабочее время» – «несвободное», «принудительное» «неистинное»). Соотношение этих двух времён, борьба за приоритет первого над вторым – классическая тема философских и социологических исследований. Кроме того, известно, что доля первого, точнее – мера его преобладания над вторым, нередко рассматривается и в качестве одного из критериев уровня развития общества в целом, а также обеспечиваемого обществом «личностного комфорта» каждого его члена.

В плане метасистемного раскрытия временной организации деятельности важно также учитывать, что она, как правило, сопряжена с аналогичной организацией иных, также реали-

зуемых личностью видов деятельности и других форм ее активности (поведенческой, бытовой, рекреационной и др.). Причем, как известно, сама личность вообще иногда определяется как «система деятельностей» [204]. Человек в процессе своей жизнедеятельности одновременно реализует несколько деятельностей, что объективно требует их согласования, в том числе и, прежде всего, – их *синхронизации*, то есть в первую очередь именно временной организации. В результате этого возникают многочисленные феномены и особенности, закономерности и коллизии, связанные с «нехваткой» времени, с необходимостью распределять свой функциональный ресурс по нескольким направлениям. Как следствие этого, между отдельными видами деятельности могут возникать отношения интерференции; они могут даже ингибировать друг друга – прежде всего, именно во временном плане⁶⁸.

Данное обстоятельство, кстати говоря, с высокой степенью очевидностью обнаруживает дополнительный аспект существенной концептуальной неполноты современных представлений, сложившихся в психологической теории деятельности. Он заключается в том, что эта теория базируется на негласно, но, фактически, единодушно принимаемой и разделяемой «абстракции *отдельной* деятельности». Структура и содержание, процесс и генезис той или иной деятельности рассматривается и раскрывается, в основном, в «аналитической экстирпации» от иных, также реализуемых личностью деятельностей; в относительной изолированности от их влияния на нее. Вместе с тем, реально – в плане объективной временной синхронизованности любая деятельность «вплетена в сеть» иных видов деятельности и типов активности, реализуемых личностью. Она, следовательно, не может не испытывать на себе их влияние, которое, к тому же, может быть в ряде случаев очень сильным и даже определяющим.

⁶⁸ В этом плане нельзя, конечно, не отметить, что феномен вынужденного «совмещения деятельностей» (особенно в бюджетной сфере) – это одна из достаточно негативных, но, к сожалению, реальных черт современного состояния социума.

Рассмотрение метасистемного плана временной организации деятельности можно, разумеется, продолжать и дальше. Вместе с тем, существенно более важным является то, что такое рассмотрение в любом случае и на любом уровне глубины приводит к важному и наиболее общему выводу. Это – вывод о сложном и комплексном, но *закономерно* организованном характере соотношения временной организации любой конкретной деятельности и иного – более крупного «временного измерения» бытия личности. В его качестве выступает процесс ее жизнедеятельности в целом, ее «временная развертка и перспектива». В свою очередь, он сам органично и объективно вплетен в еще более широкую целостность – во временную организацию социума в целом. Наличие этих – повторяем, многочисленных закономерностей временной синхронизации и организации деятельности с данной метасистемой является, таким образом, необходимым для самой организации деятельности. В свою очередь, их раскрытие необходимо для ее характеристики как системного образования временного, темпорального типа.

Метасистемный план временной организации деятельности имеет и еще один – очень значимый, на наш взгляд, аспект. Как известно, в основе ее организации, в том числе и временной, лежит принцип *целевой детерминации*. Он, как уже отмечалось выше, вообще рассматривается в качестве основного типа детерминации по отношению к организации деятельности. Однако это означает, что ее итоговые, *результативные* характеристики, хотя представленные по необходимости в *идеальной* форме – в самой цели, даны *до* деятельности. Однако наиболее существенным является то, что они *включены* поэтому во все этапы ее последующего развертывания. Тем самым складывается очень характерная для деятельности и показательная для временной системности как средству ее организации ситуация. Итоговые, результативные параметры *процесса* деятельности, то есть те, которые уже «выходят» за его собственные пределы, – локализуются *вне* содержания самого процесса деятельности, оказываются, тем не менее, представленными и *в нем* самом. Вместе с тем, трудно не видеть, что именно эта ситуация и является наиболее специфичной для

всех систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Действительно, в составе и содержании *процесса* деятельности (как временной системы) оказывается ограничено представленным и то, что *не принадлежит* ему, а выходит за пределы его содержания, то есть имеет, по существу, вне-системную, то есть *метасистемную* локализацию. С этих позиций можно сформулировать достаточно значимое, на наш взгляд, заключение методологического плана. Сам принцип целевой детерминации следует трактовать в качестве *общего* по смыслу, но совершенно конкретного по «технологии», механизма функционального «встраивания» метасистемного уровня в состав и содержание систем. Причем, он является, по-видимому, уже не просто общим, а *всеобщим*, поскольку распространяется не только на *субстанциональные*, но и на *темпоральные* системы.

2.2. Теоретические основы исследования

2.2.1. Закономерности структурно-уровневой организации деятельности

В связи с представленными материалами в особенно рельефной форме и с очень высокой степенью очевидности предстает реальная, а не симплифицированная картина организации системы деятельности. Она является существенно более сложной, нежели это отражено в тех представлениях, которые сложились исторически и закрепились традиционно – в том числе, и в наиболее распространенном их варианте. Речь, разумеется, идет об известной «деятельностной триаде» – о дифференциации трех основных структурных уровней организации деятельности. Ими являются уровни «отдельной» (или автономной) деятельности, действий и операций [204]. Как было показано нами в целом ряде работ (в частности, в [142, 165]), с позиций современного уровня развития теории деятельности данные представления характеризуются, как минимум, двумя существенными ограни-

чениями⁶⁹. Во-первых, они не исчерпывают собой всей совокупности реально существующих уровней организации деятельности, а фиксируют лишь их часть. Во-вторых, в этих представлениях не только не решена, но и, фактически, не сформулирована в явном виде проблема экспликации и обоснования единого и унитарного *критерия* дифференциации структурных уровней организации деятельности. Более того, нерешенность именно этой задачи, в основном, и порождает основные трудности и проблемы, связанные с дальнейшим развитием теории деятельности. В силу этого, данная задача является не только наиболее принципиальной, но и исходной – отправной в методологическом плане. Поэтому именно ее анализ необходимо рассматривать в качестве ключевого и исходного условия, позволяющего эксплицировать, по возможности, наиболее полную, а еще лучше – исчерпывающую совокупность основных структурных уровней организации системы деятельности.

Таким образом, можно видеть, что в данном пункте анализа мы обращаемся к рассмотрению еще одной – третьей из сформулированных в начале данной главы основных задач. Она состоит в необходимости экспликации реальной, а не симплицированной структуры уровней, лежащей в основе организации системы деятельности. При этом подчеркнем еще раз (как мы это уже делали при рассмотрении всех предшествующих вопросов), что *и она тоже* не только носит очень общий характер, но и, на первый взгляд, не относится непосредственно к проблематике игры и игровой деятельности. Вместе с тем, это совершенно не так, поскольку конструктивный и корректный анализ последней как *одного* из основных типов деятельности невозможен (или, по крайней мере, неполон) без уяснения базовых – *общих* закономерностей, лежащих в основе организации деятельности в целом, присущих *всем* ее типам.

⁶⁹ Как мы уже отмечали выше, при характеристике этих представлений мы будем опираться на результаты, полученные в работах [142, 165, 166]. Более того, поскольку эти результаты уже достаточно подробно освещены в указанных работах, то, естественно, отпадает необходимость их дублирования. В силу этого, ниже будет воспроизведен лишь их *общий смысл* и наиболее принципиальное содержание.

Переходя к попытке ее решения, подчеркнем еще раз, что ключевое значение при этом имеет определение общего и объективного *критерия* дифференциации структурных уровней организации деятельности. Для этого, на наш взгляд, не только могут, но и должны быть привлечены аналогичные по степени общности представления, которые сложились в современном научном познании в целом и в теории систем, в особенности. Действительно, если деятельность не только принадлежит к образованиям системного типа, но и является одним из наиболее очевидных, а одновременно – и сложных среди них, то она должна с *максимальной* полнотой воплощать в себе все базовые атрибуты системной формы организации. Одним из них – причем, по-видимому, главным, как раз и является атрибут *иерархичности* организации, обуславливающий основной принцип структурной организации систем как таковых – *структурно-уровневый*. Вместе с тем, столь же важным является и положение, согласно которому общее решение проблемы дифференциации основных уровней систем должно осуществляться на основе вполне определенного и носящего объективный характер критерия. Он обозначается понятием *общесистемного критерия-дискриминатора* (то есть «различителя») основных структурных уровней организации систем [142, 160].

Согласно этому критерию, в структуре сложного целого (явления, процесса, системы) необходимо дифференцировать, как минимум, следующие интегративные уровни.

Во-первых, уровень целостности, на котором явление, процесс представлены во всей полноте состава, структуры и качественных характеристик. Это – собственно *системный уровень*.

Во-вторых, уровень отдельных подсистем, включенных в сложное целое, формирующихся для обеспечения различных ее функциональных проявлений (так называемые «функциональные органы» системы) и имеющих собственное достаточно сложное строение. Это – *субсистемный уровень*. Он принципиально гетерогенен, поскольку предполагает множество различных по сложности частных декомпозиций системы. Действительно, любая сколько-нибудь сложная система состоит не из своих компонентов *непосредственно*, а из организованной совокупности

некоторых – уже упорядоченных, организованных их подсистем. Система в целом – это организация многих ее подсистем, которые, в свою очередь, структурируются на основе компонентов. Эти подсистемы (субсистемы) формируются в составе общей системы для обеспечения ее основных функций и обозначаются иногда понятием «функциональных органов» [119]. В своей совокупности они и образуют особый и качественно специфический уровень организации – субсистемный. Данный уровень как раз и соотносится с процессом функционирования основных субсистем. Естественно, что он принципиально своеобразен и является качественно специфичным по отношению и к собственно системному, и к компонентному уровню. С одной стороны, он не «возвышается» до системного уровня, так как (по определению) соотносится лишь с частями системы – с ее подсистемами. С другой стороны, он не сводится к компонентному уровню, так как обязательно реализуется на основе закономерной *интеграции* многих компонентов. Отметим также, что субсистемный уровень рассматривается в теории не только как объективно необходимый, атрибутивный для организации систем как таковых. Он обычно в наибольшей степени отражает и воспроизводит сам *процесс* функционирования сложных, динамических систем – в частности, деятельности. Система в целом (например, деятельность) обычно реализуется на основе этого уровня, «через него и в нем». Объективные ситуации чаще всего таковы, что они отнюдь не требуют включения *всей* системы деятельности, всей ее «мощности» (то есть ее функционирования на собственно системном уровне). Однако эти ситуации, как правило, и не столь просты, чтобы разрешаться на компонентном уровне – уровне отдельных действий. В силу этого, субсистемный уровень, локализующийся между системным и компонентным уровнями, заполняет собой тот огромный диапазон функциональных проявлений качественной определенности систем (в частности, деятельности), который и составляет основное содержание ее функционирования.

В-третьих, уровень структурных компонентов как базовых единиц целого. Наряду с этим, в психологии (в силу предельной сложности предмета изучения) он специфичен и дифференци-

руется на два качественно специфических по своим характеристикам уровня – собственно *компонентный* и *элементный*⁷⁰. Под компонентом, как известно, понимается такое простейшее образование, которое еще обладает качественной специфичностью целого. Под элементами понимаются те структурные составляющие, из которых образованы компоненты, но которые уже утрачивают качественную определенность целого (хотя и являются его онтологически необходимыми составляющими).

Наконец, с позиций общего решения проблемы иерархии уровней необходимо учитывать и то, что любая сложная целостность сама выступает как составляющая еще более широкой и общей метасистемы. В составе последней то или иное явление (процесс) вообще только и может существовать не как абстракция, а как онтологическое образование; приобретает свое конкретное – «внутрисистемное» бытие [193]. Во взаимодействии с метасистемой явление, процесс приобретают новые качественные характеристики, измерения и параметры, которые образуют в совокупности высший – *метасистемный* уровень организации. Подчеркнем, что он трактуется в методологии науки как принципиально открытый: через него целостность взаимодействует с системами более высоких порядков и тем самым развивается, качественно трансформируется. Более того, – и это главное для систем, являющихся предметом собственно психологического познания, – метасистемный уровень, как было показано в параграфе 2.1.1., может быть функционально включен – «встроен» в их структурно-уровневую организацию, включен в их состав и содержание. Следовательно, собственная структура этих систем, а также иерархия их основных уровней обязательно предполагает необходимость дифференциации этого уровня как самостоятельного и качественно специфического, несводимого к иным уровням и тем более – лишь к эффектам взаимодействия системы с метасистемами, в которые она онтологически включена.

⁷⁰ Необходимость выделения этих двух уровней, как мы отмечали выше, была обоснована Ф. де Соссюром и развита по отношению к психологической проблематике Л. С. Выготским [69].

Пять указанных уровней (элементный, компонентный, суб-системный, системный, метасистемный) носят, таким образом, общий характер и именно на них целостность обладает наиболее различающимися качественными «измерениями». Кроме того, эти же пять уровней «исчерпывают» собой весь диапазон качественных проявлений системы, охватывают все многообразие качественных характеристик целого в его реальной многомерности. Так, на низшем (элементном) уровне происходит как бы «отрицание» общего качества системы, поскольку в самих элементах система проявляется не в своих атрибутивных свойствах, а в аспекте свойств тех микросистем, из которых она, в конечном счете, складывается. Но аналогичный эффект – *эффект «исчерпанности качеств»* системы имеет место и на высшем уровне – метасистемном, поскольку на нем целое приобретает особенности систем высших по отношению к ней порядков, сама выступает как их составляющая и также во многом утрачивает статус автономной. Тем самым диапазон выделенных уровней – это не только исчерпывающий континуум всех их возможных, качественно различных уровней организации, но одновременно – полный диапазон возможных форм бытия системы как автономной целостности. Все это позволяет рассматривать совокупность пяти указанных уровней в качестве *общего основания* для дифференциации уровней в структурной организации систем. Та мера, с которой предполагаемые в ходе исследования уровни удовлетворяют этим представлениям, является показателем правомерности самого их выделения. На основе этого можно предположить, что данный инвариант из пяти основных макроуровней характеризует, в частности, и структурную организацию деятельности.

На наш взгляд, эти представления содержат необходимые и достаточные условия для формулировки обобщенных представлений о действительной – полной (а, повторяем, не симплифицированной) структуре и составе основных уровней организации деятельности. Действительно, трудно не видеть того – принципиального по значимости обстоятельства, согласно которому три из указанных выше значений критерия-дискриминатора очень полно и точно, естественно и органично соответствуют трем тра-

диционно дифференцируемым структурным уровням системы деятельности⁷¹. В самом деле, системный уровень фиксирует исходную целостность во всей полноте ее качественных характеристик, в ее реальной многомерности (но в то же время – и в относительной независимости, автономности от иных систем). Он поэтому однозначно и полно соотносится с уровнем «отдельной», самостоятельной деятельности. Компонентный уровень столь же естественно и адекватно соотносится с уровнем действия. Действие выступает, согласно теоретическим представлениям, основной, но одновременно и относительно наиболее простой собственно психологической составляющей деятельности, которая воплощает в себе основные специфические особенности и качественные характеристики всего дифференцируемого целого – деятельности: целенаправленность, предметность, осознанность, активность, адаптивность, субъектность и др.⁷² Все они, однако, редуцируются на операционном уровне. Операции поэтому, не воплощая в себе качественную определенность деятельности, в то же время онтологически необходимы для ее реализации, но не как ее единицы (компоненты), а как относительно простейшие ее образования, то есть как элементы. Тем самым операционный уровень деятельности однозначно соответствует элементному значению критерия-дискриминатора.

Таким образом, три традиционно выделяемых уровня (деятельностный, действенный и операционный) соответствуют трем из пяти значениям общего критерия уровневой дифференциации систем. Однако *лишь* трем, а не *всем* пяти, предписываемым этим критерием, что уже само по себе вскрывает их недостаточность для полной экспликации всего качественного многообразия уровней системы деятельности.

⁷¹ Более того, такое соответствие носит не только органичный и естественный, но и, по существу, *необходимый* характер.

⁷² В этой связи необходимо, конечно, еще раз вспомнить известную точку зрения С. Л. Рубинштейна, считавшего именно действие «подлинной единицей», «ячейкой», «клеточкой» деятельности, в которой преломляются все ее важнейшие атрибуты и проявляются основные особенности психической организации ее субъекта [308].

В целях такого – более полного, выявления с необходимостью должны быть привлечены поэтому и два других значения данного критерия (субсистемный и метасистемный). Субсистемное значение, как уже отмечалось, фиксирует такие формы декомпозиции системы и складывающиеся в ней подсистемы, которые, выступая (по определению) ее составляющими, одновременно являются достаточно сложными и внутренне структурированными образованиями. Они поэтому не могут быть соотнесены с компонентным значением критерия; они выступают как продукты организации и интеграции самих компонентов (действий), а их качественное своеобразие обусловлено именно интегративными эффектами. В то же время, они не могут быть и «возвышены» до системного уровня, поскольку в любом случае сохраняют свой подчиненный по отношению к нему статус, включены в нее и реализуются как средство ее функционирования. Очень показательно, что с позиций именно этих представлений открываются принципиальные возможности для достаточно существенно расширения представлений об общей структурно-уровневой организации деятельности. В частности, с этих позиций становится и возможной, и необходимой дифференциация особого, качественно специфического уровня организации деятельности, обозначенного нами понятием *инфрадеятельностного* уровня; его суть может быть эксплицирована следующим образом.

Как известно, согласно традиционным представлениям между уровнями автономной деятельности и действий *нет* никаких иных уровней организации; они – эти два уровня полагаются исчерпывающими. Однако в понятиях деятельности и действия фиксируются не столько уровни (хотя, конечно, и они тоже), сколько отношения системы и ее компонента, целого и части. Фактически, деятельность и действие – это «крайние полюса» сложности – наиболее и наименее сложный. Данные понятия поэтому раскрывают не столько общую структуру деятельности, сколько направлены на решение иных вопросов – в частности, на решение вопроса о «клеточке» деятельности, о структурировании деятельности на основе ее «психологических единиц». Подчеркнем, что суть проблемы, возникающей в связи с дифференциацией уровней автономной деятельности и действия, состо-

ит не в том, что эти представления «являются неправильными». Наоборот, они правильны и корректны. Проблема, однако, в том, что они «слишком правильны»; они обладают такой степенью общности и абстрактности, которая не допускает не только возражений, но нередко – и просто конструктивного использования. В этом плане очень показательны, что подобные представления чаще всего либо декларируются, но реально не используются; либо обязательно дополняются другими концептуальными средствами, а лишь затем – реализуются как в теоретических и экспериментальных исследованиях, так и в практических разработках. Наиболее принципиальные теоретические трудности, препятствующие конструктивному использованию данных представлений, могут быть резюмированы в следующих положениях.

Во-первых, понятия деятельности и действия – это, действительно, очень «сильные» и, по существу, предельные абстракции. Они, хотя, конечно, и отражают реальность, но явно не исчерпывающие ее. Реально и непосредственно активность субъекта в ходе профессиональной деятельности практически никогда не осуществляется на этих уровнях «в чистом виде». Иными словами, субъект ни в какой конкретный интервал времени не «осуществляет деятельность *в целом*, но всегда – лишь какой-либо ее *фрагмент* (который, в свою очередь, безусловно, подчинен общим целям деятельности и ее мотивам). Однако деятельностная активность практически никогда не сводится и к выполнению каких-либо автономных действий, а всегда представляет собой определенные и закономерно организованные их *комплексы*. Деятельность не является последовательной «цепочкой» действий или даже – их организацией. Реально – практически она представляет собой *организацию систем действий*, их целостных «паттернов». Любое действие обретает смысл не непосредственно в структуре деятельности, а в составе определенных комплексов, «паттернов» действий. Эти комплексы соотносятся не с общей мотивацией личности (как деятельность в целом) и не с локальными целями (как «отдельные действия»), а с относительно частными, но предельно реальными и конкретными деятельностными задачами, ситуациями, проблемами, функциями.

Во-вторых, следует учитывать и еще одну – общую, на наш взгляд, психологическую закономерность. Чем сложнее деятельность и чем в большей степени она воплощает в себе черты субъект-субъектного типа, тем связь между действиями и целостной деятельностью является все менее очевидной, жесткой и непосредственной. Если в относительно простых видах деятельности любой ее компонент (действие) в достаточно явной степени связан с ее общим содержанием и весьма непосредственно отражает это содержание, то этого не прослеживается в сложных видах деятельности. «Дистанция» между действием и деятельностью *прямо* пропорциональна сложности самой деятельности. Соответственно, она достигает максимума в предельно сложных – особенно в субъект-субъектных ее видах (например, в управленческой, педагогической). В них она предстает уже не просто как «дистанция», а по существу, как «пропасть», которая явно чем-то должна быть заполнена.

В-третьих, согласно традиционной теории деятельности, действие выделяется в структуре деятельности на основе критерия его соотнесенности с определенной осознаваемой *целью*. Вместе с тем, реально (и опять-таки – прежде всего, по отношению к сложным видам деятельности) следует учитывать и еще одну важную закономерность. Подавляющее большинство конкретных и конструктивных действий отнюдь не носят характера «одноцелевых». Они, напротив, строятся таким образом, чтобы достигать или, по крайней мере, – учитывать *несколько* целей, то есть являются *полицелевыми*. Это непосредственно связано и с общей организацией деятельности, и каждого из ее фрагментов – их полимотивированностью. Тем самым, реальная «ткань» деятельности, сам ее процесс в каждый отдельно взятый интервал представляет собой отнюдь не «локальные действия», соотносящиеся с той или иной целью, а опять-таки некоторые их комплексы, которые, хотя и складываются из действий, но не сводятся к их аддитивной совокупности.

В-четвертых, необходимо учитывать и еще одну – уже отмечавшуюся выше особенность. В сложных видах деятельности их основные функции и задачи также (по определению) являются достаточно сложными и требуют для своей реализации анало-

гичных – комплексных деятельностных средств. Эти средства, следовательно, не могут быть соотнесены только с относительно простейшим уровнем – действенным. Для выполнения каждой из основных деятельностных функций и для решения ее типичных задач, а также для выхода из основных деятельностных ситуаций должны складываться адекватные их сложности – комплексные деятельностные средства. Они, в силу повторяемости и инвариантности самих функций, задач, ситуаций, по-видимому, далее обобщаются и фиксируются, приводя к формированию определенных комплексных деятельностных регуляторов, несводимых ни к отдельным действиям, ни к их агрегативным совокупностям.

Все эти (а также иные – см., например, обзор в [157, 165]) аргументы с достаточной степенью обоснованности показывают, что в общей структуре деятельности, наряду с уже описанными уровнями, существует и еще один – качественно специфический уровень ее организации. Он не сводится к уровню «отдельного действия», но и не «возвышается» до уровня «автономной деятельности». Данный уровень заполняет собой тот диапазон (повторяем – беспрецедентный по своей величине), который заключен между ними. Эмпирически его существование ощущается достаточно явно и остро, а теоретические соображения, сформулированные выше, подтверждают это. Однако для адекватной и корректной в концептуальном отношении его дифференциации необходимо определить строгий и, по возможности, общий *критерий*, на основе которого и может быть осуществлена эта дифференциация.

В том факте, что психологическая теория деятельности «раньше и быстрее» зафиксировала «края» – полюса качественной определенности системы (деятельности) – ее высший и низший уровни (деятельность и действие), проявляется хорошо известная гносеологическая закономерность. Согласно ей, именно полюса некоторого континуума распознаются «легче и проще» всего (Л. М. Веккер [57]). Однако, то, что находится *между* ними, обычно распознается и дифференцируется лишь на последующих этапах познания. По нашему мнению, только известная инерционность традиционных представлений мешает распознать

и адекватно осмыслить то очевидное обстоятельство, что общее функционирование систем не сводится к их функционированию лишь на максимальном и минимальном уровне сложности организации. Между этими уровнями локализован качественно специфический уровень – *субсистемный*. Именно он заполняет собой диапазон изменений сложности функционирования «целого – системы и соотносится с ее подсистемами.

Субсистемный уровень организации деятельности обладает рядом специфических характеристик. Во-первых, данный уровень соотносится (и вообще дифференцируется) не на основе *критерия* его соответствия либо с мотивом (как деятельность в целом), либо с целью (как действие). Он релевантен качественно иному, но столь же общему и важному понятию – понятию *ситуации* и, следовательно, объективно дифференцируется именно на основе критерия соответствия с ним. Именно объективная ситуация, репрезентируемая субъектом как *проблема*, является общей и основной детерминантой его существования и функционирования.

Во-вторых, он предельно *динамичен*, поскольку порождается и изменяется в зависимости от требований и специфики объективных ситуаций (для преодоления которых он и формируется). Деятельность как «органическая целостность», как «живая система» постоянно *порождает* некоторые функциональные органы, направленные на обеспечение ее основных функций, для преодоления основных объективных ситуаций, в которых она реализуется [165]. Порождение таких «органов» – подсистем действий, а также их реализация – это и есть, собственно говоря, сам *процесс* деятельности.

В-третьих, он *принципиально гетерогенен*, поскольку включает множество различных по сложности частных декомпозиций системы. Соответственно этому – в зависимости от сложности – он может быть более близок либо к уровню деятельности, либо к уровню действия. Принципиальная качественная гетерогенность и большая вариативность сложности позволяют поэтому говорить о данном уровне как о «неплоском» уровне, как об «уровне-диапазоне». Он представляет собой иерархию структурно различных *подуровней* (их подробная характеристика представлена в наших работах [147, 165]).

Таким образом, можно видеть, что субсистемный уровень критерия-дискриминатора адекватно и естественно соотносится с инфрадеятельностным уровнем, отражает суть его структурных и функциональных характеристик. Через него деятельность как система порождает необходимые ей средства («функциональные органы») своего осуществления – средства интегративные и целостные, представленные как сложные *комплексы* действий. В связи с этим, данный уровень может быть обозначен и как *метадейственный*: он «выходит» за пределы собственно действенного уровня – надстраивается над ним (отсюда и префикс «мета»). Более того, является продуктом собственных качественных трансформаций данного уровня. Посредством данного порождающего механизма наполняется конкретным смыслом и содержанием известное положение о деятельности как «живой системе» – не только проявляющейся, но и формирующейся в своем функционировании. Именно инфрадеятельностный (по-другому, повторяем, – метадейственный) уровень, выступающий в форме целостных «ансамблей действий» – их паттернов, а также их реализация – это и есть, собственно говоря, сам *процесс* деятельности. Он заполняет собой тот огромный «интервал изменения сложности», который располагается между уровнем деятельности и уровнем действия (но который предпочитает «не замечать» традиционная теория деятельности). Поэтому понятие инфрадеятельностного уровня не только адекватно отражает реальную сложность и многомерность деятельности, но и совершенно необходимо также в плане преодоления этого, остро ощущаемого в настоящее время пробела, «разрыва» двух полных уровней сложности – деятельностного и действенного.

Наконец, пятое из значений критерия-дискриминатора – метасистемное адекватно соответствует еще одному уровню организации деятельности. Он был дифференцирован в наших предыдущих работах и обозначен понятием *метадейственного уровня*⁷³. Действительно, как было показано выше, сущность

⁷³ Его подробная характеристика представлена в наших работах [147, 165]; в связи с этим здесь будет зафиксирована лишь его сущность и наиболее принципиальные характеристики.

метасистемного уровня организации систем в целом (и, соответственно, – содержание самого метасистемного значения критерия-дискриминатора уровне) состоит в следующем. Он складывается как продукт реального взаимодействия системы с иными – равноправными или более мощными системами и образован теми качественными особенностями, которые формируются в результате этого взаимодействия. Через него целостность раскрывается не только в аспекте своих внутренних характеристик – не только «в плане ее внутрисистемного бытия», но и в аспекте бытия межсистемного, то есть как составляющая систем более общего плана. Во взаимодействии с ними она только и становится возможной не как абстракция, а как онтологическое образование. Именно это и проявляется в ее метадеятельностной организации.

Следовательно, она выступает как продукт взаимодействия системы индивидуальной деятельности с другими, аналогичными ей по природе и равномоными с ней системами – с деятельностями многих иных субъектов. В иерархических (например, организационных) взаимодействиях она предстает уже не только как взаимодействие, но и как активное воздействие на деятельность других, как управление ими. Само это взаимодействие также строится как целенаправленная деятельность. Поэтому и по своей сути, и по механизмам организации, и по детерминантам, и, главное, по своему предмету на этом уровне осуществляется как бы «выход за пределы» индивидуальной деятельности, а сама она под влиянием межсубъектной детерминации приобретает новые качественные характеристики. Межличностные и междеятельностные взаимодействия выступают при этом уже не только как условия, детерминанты ее структуры и содержания (что присуще и собственно деятельностному уровню), но – и это крайне важно – как ее внутренние характеристики, как ее механизмы.

Лишь, будучи рассмотрена как принципиально открытая система, индивидуальная деятельность может быть адекватно включена в контекст, в котором она только и может разворачиваться – в контекст субъект-субъектных отношений, в контекст совместной деятельности. Но в этом своем плане она уже приобретает новые черты, «перерастает» себя, становится также и метадеятельностью.

Во избежание недоразумений необходимо, конечно, сделать следующее уточнение. Дело в том, что онтологически – в аспекте своей реализации, все особенности метадеятельностного уровня проявляются, естественно, лишь в индивидуальной деятельности, перестраивая и трансформируя ее. И в этом смысле у метадеятельности нет какого-либо специального «носителя» – субстрата, кроме всё той же индивидуальной деятельности. Специфика метадеятельности и ее качественные характеристики проявляются, однако, в том, что сама индивидуальная деятельность трансформируется в результате глубоких изменений, при которых ее предметом становится уже не внешнеполагаемый объект, а субъект (субъекты), а также их деятельность и организация этих деятельностей. Иначе говоря, специфические особенности метадеятельности не предполагают каких-либо изменений в онтологическом статусе индивидуальной деятельности, а являются следствием ее иной организации – в отношении предмета, содержания, условий, средств и, очевидно, механизмов реализации.

Таким образом, можно заключить, что все выявленные в ходе теоретического анализа и эмпирического поиска уровни организации деятельности (как традиционно описанные, так и новые) адекватно и полно, однозначно и естественным образом соотносятся с пятью значениями критерия-дискриминатора уровневой дифференциации систем (см. таблицу 4).

Таблица 4

**Соотношение основных уровней организации
деятельности со значениями критерия-дискриминатора
уровневой дифференциации систем**

Уровень организации	Значение критерия-дискриминатора
I. Метадеятельностный	Метасистемное
II. Деятельностный	Системное
III. Инфрадеятельностный	Субсистемное
IV. Действенный	Компонентное
V. Операционный	Элементное

Итак, сформулированные представления о структурно-уровневой организации деятельности, образованной *пятью* (а не *тре-*

мя) основными уровнями, полностью удовлетворяют общему критерию-дискриминатору уровневой дифференциации. Специально следует отметить, что установленное соответствие уровней со значениями критерия не исчерпывается только непосредственными, но *локальными* (так сказать, попарными – «поточечными») соотношениями того или иного уровня с определенным значением критерия. Наряду с такими прямыми, но одновременно – частными соотношениями, существует изоморфизм *общей структуры* уровней со всей совокупностью значений критерия-дискриминатора. Вся совокупность этих представлений раскрывает более полную и сложную, а не симплифицированную, картину *общей* структурно-урвневой организации деятельности. Она, соответственно, дает большее приближение к реальности и, следовательно, должна быть положена в основу рассмотрения всех более *частных*, хотя, естественно, также важных ее типов, а также иных вопросов, входящих в проблематику психологической теории деятельности. В силу этого, собственно говоря, она и должна составить теоретико-методологическую основу анализа структурно-урвневой организации игровой деятельности, а также особенностей и закономерностей ее генезиса.

2.2.2. Интегральные процессы психической регуляции деятельности

В представленных выше материалах была дана общая характеристика деятельности как представителя особого – качественно специфического класса систем со «встроенным» *метасистемным* уровнем, а также рассмотрены основные закономерности ее структурно-урвневой организации. Это создает необходимые предпосылки для того, чтобы обратиться к основной задаче данной работы – к анализу закономерностей формирования и развития детского игры. Однако, – именно *необходимые*, но еще *не достаточные*. Дело в том, что пока не рассмотренной остается еще одна из сформулированных в начале данной главы задач, решение которой является также необходимым для установления основных закономерностей и особенностей генезиса игровой деятель-

ности. Напомним, что она состоит в определении того – реально, то есть онтологически представленного базиса, который лежит в основе формирования и развития деятельности как таковой – и как специфической формы активности в целом, и отдельных ее типов (и видов), а также в основе их генетической смены. Естественно, что при такой формулировке проблемы сразу же встает вопрос о том, *что* же именно представляет собой этот «базис» – в чем его собственно психологическое содержание, а также генетический смысл и предназначение. Данный вопрос станет предметом специального анализа в параграфе 3.3.2. третьего тома. Пока же – несколько предвосхищая дальнейшее изложение и используя в целях ответа на данный вопрос результаты работы [142], – подчеркнем, что в качестве такового выступает выявленная и охарактеризованная нами ранее система особых, качественно специфических процессов, обозначенных понятием *интегральных процессов психической регуляции деятельности* (и поведения) [141, 165]. Все они получили достаточно подробное раскрытие в соответствующей – разработанной нами концепции интегральных процессов регуляции деятельности (см. обзор исследований в данной области, например, в [157]). Поскольку она уже неоднократно становилась предметом изложения и обсуждения, то ниже будут воспроизведены лишь наиболее общие и принципиальные положения данной концепции, имеющие непосредственное отношение к рассматриваемым здесь задачам.

Действительно, в главе 1 первого тома было показано, что в основе психологической структуры деятельности лежит организованная совокупность определенных базовых компонентов – функциональных «блоков», ее основных психологических «составляющих». Различными авторами в их качестве рассматривается весьма сходный набор компонентов. Это, как правило, цели деятельности, представления о совокупности ее результатов, информационная основа, программирование действий и деятельности, отражение ее нормативных условий, принятие решения, индивидуальные качества субъекта, коррекция, сличения, контроль, самоконтроль, исполнительские компоненты деятельности. Такая общность вполне закономерна и имеет

под собой совершенно объективные основания. В ней отражена наиболее общая и объективная закономерность организации деятельности, выявляемая, в том числе, и в результате ее психологического анализа. Она состоит в том, что для реализации деятельности *объективно* необходима определенная и достаточно *инвариантная* совокупность некоторых, основных, деятельностных функций. Это, прежде всего, – функции формирования цели и ее дифференциации на подцели; функции редукции неопределенности и выработки решения; функции построения плана и программы; функции контроля и самоконтроля и т. д. На наш взгляд, наиболее приемлемым вариантом системной экспликации всех указанных «составляющих» деятельности является экспликация ее архитектоники в виде *психологической системы деятельности*, подробно рассмотренной в главе 1 первого тома.

Все указанные – специфически деятельностные функции, составляя в совокупности «каркас» психологической регуляции деятельности, достаточно *инвариантны* и по составу, и по отношению к различиям в предметном содержании деятельности, а также к ее типам, видам, условиям реализации. В то же время все эти деятельностные функции объективно предполагают необходимость своего собственно *процессуального* обеспечения. Следовательно, само установление этих функций ставит закономерный вопрос об определенной группе специфических процессов – столь же инвариантной, как и сама совокупность базовых регулятивных, деятельностных функций. Другими словами, можно видеть, что уже в рамках самого этого подхода постепенно складываются предпосылки для его дополнения другими аспектам изучения деятельности. И, прежде всего, возникает необходимость раскрытия того, как же конкретно, то есть в форме каких функций и процессов реализуются, «работают» выявленные ранее составляющие деятельности? Другими словами, возникает необходимость дополнения структурно-морфологического исследования иным – структурно-динамическим, собственно *процессуальным* изучением. Оно связано с выяснением вопроса уже не о том, «из чего состоит» деятельность, а с вопросом «как она функционирует»; более конкретно – какие *процессы* лежат в основе организации и динамики деятель-

ности как целостной системы. От того, насколько полно и глубоко будут решены эти и аналогичные им по смыслу вопросы, зависит, в какой мере сама структурно-морфологическая парадигма будет дополнена, а в перспективе – и заменена иной, еще более совершенной парадигмой разработки психологической теории деятельности – *функционально-динамической*⁷⁴.

Очень показательно, а в плане основных целей данного анализа и доказательно, что решение именно этой, по существу, стратегической задачи во многом оказывается возможным именно с позиций общих – сформулированных выше представлений о деятельности как о системе со «встроенным» метасистемным уровнем, а также развитых на их основе ряде более частных концепций (прежде всего, – на основе концепции интегральных процессов регуляции деятельности). Для того, чтобы полнее и точнее показать, как именно это становится возможным, необходимо, однако, предварительно зафиксировать некоторые дополнительные особенности самого структурно-морфологического подхода.

Во-первых, в нем делается акцент, преимущественно, так сказать, на *статическом* срезе деятельности (а не на динамическом, процессуальном срезе). Во-вторых, само выделение основных «составляющих» деятельности – их дифференциация осуществляется, главным образом, на основе *эмпирико-феноменологических* критериев (что, впрочем, само по себе неплохо, но при условии, что такого рода обоснование будет дополнено и доказательствами собственно теоретического характера). В-третьих, остается нерешенным в приемлемом виде вопрос о психологических механизмах, лежащих в основе функционального обеспечения каждого из блоков деятельности, о конкретных *операционных* средствах их функционирования. В-четвертых, не только не определен общий *критерий* дифференциации всех указанных блоков, но и вопрос о необходимости в нем даже не сформулирован в явном виде, то есть как самостоятельный. Это, в свою очередь, порождает ряд достаточно острых

⁷⁴ Она станет предметом дополнительного рассмотрения также в следующем параграфе данной главы.

и «неудобных» вопросов. Действительно, почему, собственно говоря, выделяются именно эти, а не какие-либо иные «составляющие» деятельности? Является ли совокупность уже дифференцированных «составляющих» достаточной и исчерпывающей собой реальное содержание деятельности, или же возможно выделение и иных «составляющих»? Выступают ли они так сказать сопоставимыми – «паритетными» и обладающими сходным статусом, значимостью и ролью в общей организации деятельности, или же являются принципиально гетерогенными в данном плане?

На наш взгляд, можно предложить следующий вариант ответа на все эти и аналогичные им по смыслу вопросы. Их общий смысл связан с необходимостью решения основного – наиболее принципиального вопроса. Его сущность состоит уже не в том, «из чего состоит» деятельность (то есть какова ее морфология), а в том, «как она функционирует», то есть какова ее процессуальная организация? Другими словами, это вопрос о том, какие *процессы* лежат в основе организации и динамики деятельности как целостной системы? Общеизвестно, что в качестве таких процессов обычно принято рассматривать традиционно изучаемые в психологии классы психических процессов – познавательные, волевые, мотивационные и эмоциональные процессы, взятые в их регулятивной функции. Вместе с тем, при разработке теоретических и особенно прикладных вопросов психологии деятельности возникают определенные трудности, свидетельствующие о том, что такая точка зрения является, хотя и правильной, но неполной – не отражающей в должной степени реальную многомерность и сложность процессуальных средств организации и регуляции деятельности. Главная из этих трудностей состоит, как известно, в следующем.

Психологический анализ деятельности практически всегда приводит к выявлению в любом ее компоненте (действии, функции, задаче и пр.) фактически *всего* набора, *всей* совокупности традиционных – «первичных» психических процессов⁷⁵. Одна-

⁷⁵ На это обстоятельство указывал С. Л. Рубинштейн: в действии как подлинной «единице», «клеточке» психологического изучения объективируются все основные компоненты психического, в том числе – все психические процессы [307].

ко, качественное же своеобразие каждого действия (и вообще – любого компонента деятельности) может быть установлено не на уровне набора, то есть суммы отдельных процессов, а лишь на уровне их *организации*. Оно «улавливается» на уровне целостных паттернов, специфичных каждой деятельностной задаче. Но тогда и возникает вопрос: за счет каких средств и механизмов достигается специфичность организации системы «первичных» процессов при решении различных деятельностных задач, при осуществлении различных действий? Какие процессы обеспечивают целостное, синтетическое включение всех этих процессов в регуляцию деятельности? Не утрачивается ли при анализе деятельности, доведенном до уровня отдельных, традиционно известных психических процессов, некоторый слой – уровень ее процессуально-психологического содержания, связанного с их организацией и интеграцией в специфичные каждому компоненту деятельности процессуальные образования?

В данном контексте уместно вспомнить известное положение С. Л. Рубинштейна о том, что «... анализ психических механизмов деятельности приводит к функциям и процессам, которые уже были предметом нашего исследования, однако это не означает, что психологический анализ деятельности целиком сводится к изучению функций и процессов и исчерпывается ими. ... Психологическое изучение деятельности ... открывает поэтому новый, более *синтетический* и конкретный план исследования, отличный от того, в котором протекает изучения функций» (выделено нами – *А. К.*) [307]. Важность такого синтетического аспекта изучения деятельности подчеркивал и Б. Ф. Ломов, отмечавший, что «важнейшей задачей психологии... является изучение тех специфических *способов интеграции* психических процессов, которые свойственны различным видам человеческой деятельности» (выделено нами – *А. К.*) [215].

Итак, одной из важных тенденций развития психологических исследований деятельности выступает необходимость дополнения ее преимущественно структурно-морфологического изучения процессуально-динамическим изучением. При этом,

однако, со всей остротой формулируются достаточно сложные задачи (как уже поставленные в теории, так и новые):

- во-первых, задача исследования известных, традиционно выделенных психических процессов в их регулятивной функции;
- во-вторых, задача раскрытия способов, механизмов интеграции этих процессов в целостные структуры;
- в-третьих, задача раскрытия тех новых процессуальных образований и синтезов, к которым эта интеграция приводит.

Будучи теоретически значимыми, эти задачи становятся еще более актуальными в прикладных исследованиях деятельности. Реальная деятельность, в отличие от известной искусственности лабораторных условий и в силу своего комплексного и конкретного характера, «сопротивляется» попыткам ее описания и объяснения на уровне традиционно дифференцируемых, то есть «первичных» психических процессов. Она требует включения в сферу анализа и более комплексных процессуальных образований, в которых проявляются и функционируют отдельные психические процессы и без которых ее осуществление невозможно, а описание – неполно. При этом, однако, сразу же возникает вопрос о том, что же могут представлять собой такие более комплексные и целостные процессуальные образования?

Все сформулированные вопросы характеризуются, на наш взгляд, глубокой внутренней общностью, поскольку они, так или иначе, «стягиваются» к одному проблемному ядру – к необходимости изучения механизмов и форм психической *интеграции* различных видов и форм процессуальной регуляции деятельности. Такая общность содержания и логики развертывания двух указанных проблем предопределяет и общность их возможного решения. Действительно, как было показано выше, в русле психологического анализа деятельности установлено, что в основе психологической структуры деятельности лежит организованная совокупность определенных базовых компонентов (функциональных «блоков», психологических «составляющих», «образующих» и т. п.). Различными авторами в их качестве, как отмечалось, рассматривается весьма сходный набор компо-

нентов⁷⁶. Такая общность закономерна и в ней отражена наиболее общая закономерность: для реализации деятельности *объективно необходим* определенный и достаточно инвариантный набор некоторых, основных, деятельностных функций. Это – функции формирования цели и ее дифференциации на подцели; функции редукации неопределенности и выработки решения; функции построения плана и программы; функции контроля и самоконтроля и т. д. Все эти деятельностные функции, составляя в совокупности «каркас» психологической регуляции деятельности, повторяем, достаточно инвариантны как по составу, так и по отношению к различиям в предметном содержании деятельности, ее типам, видам, условиям реализации. В то же время все эти деятельностные функции объективно предполагают необходимость своего собственно процессуального обеспечения. Итак, само установление этих функций ставит закономерный вопрос – вопрос об определенной группе специфических процессов, которая, по-видимому, должна являться столь же инвариантной, как и сама совокупность базовых регулятивных, деятельностных функций.

На наш взгляд, в исследованиях по проблемам психических процессов и структуры деятельности (а также – в общей и прикладной психологии в целом) сложились достаточные предпосылки для решения этого вопроса. Действительно, в русле этих проблем все более актуальным становится изучение таких процессов, которые хотя уже достаточно давно известны сами по себе, но не становились пока предметом исследования именно как качественно специфический класс процессов. Речь идет о процессах целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, планирования, программирования, контроля, самоконтроля и др. В этой связи необходимо отметить работы Б. Ф. Ломова и Е. Н. Суркова, демонстрирующие системность строения процесса антиципации [214, 215] и работу

⁷⁶ Они также были отмечены выше. Это цели деятельности, представления о совокупности ее результатов, информационная основа, программирование действий и деятельности, отражение ее нормативных условий, принятие решения, индивидуальных качеств субъекта, коррекция, сличения, контроль, самоконтроль, исполнительские компоненты деятельности..

Е. А. Сергиенко, раскрывающую онтогенез этого процесса [322]; работы В. Н. Пушкина, О. К. Тихомирова, В. Д. Шадрикова [299, 358, 387], в которых выявлена сложная структура процесса целеобразования; исследования А. В. Брушлинского, показавшего системный характер процесса прогнозирования и детально изучившего роль мышления в нем [51]; работы И. М. Фейгенберга и Г. Е. Журавлева по исследованию этого же процесса [62], а также работу Л. А. Регуш, посвященную его генетическому аспекту [303]; работы Д. Н. Завалишиной по структуре процесса планирования [110]; работы Д. А. Ошанина, О. А. Конопкина и их сотрудников [183, 269], а также В. П. Зинченко, посвященные изучению процессов программирования и самопрограммирования [119]; исследования Г. С. Никифорова, вскрывающие психологическое строение процесса самоконтроля [259]; выполненный нами комплексный цикл экспериментальных и прикладных исследований процессов принятия решения, раскрывающих основные закономерности их структурно-функциональной организации [139, 145, 148, 149, 150, 152, 154, 155, 160], а также исследования В. И. Моросановой, раскрывающие закономерности взаимодействия ряда из указанных процессов в ходе саморегуляции деятельности и поведения [251].

Аналогичные исследования этих же процессов выполнены зарубежными авторами. В частности это исследования процессов целеобразования (Р. Катрамбон) [430]; программирования (В. Хаак, К. Хольм, К-В. Вагнер) [451]; планирования (МакДермотт, Дж. Миллер, Ю. Галантер, К. Прибрам) [239, 462]; контроля (К. Карвер, М. Шейер) [154]; самоконтроля (Ч. Тересен, Х. Махони, У. Мишель, Ф. Камфер, Л. Гримм) [481, 459], а также широко и традиционно представленные исследования процессов принятия решения и прогнозирования.

Итак, можно видеть, что даже этимологически, не говоря о содержательной стороне, те комплексные процессы, которые объективно существуют, но «не укладываются» в традиционную систематику естественным образом, достаточно полно и однозначно соответствуют основным функциональным составляющим системы деятельности. Следовательно, появляются основания для понимания этих процессов в качестве именно тех динами-

ческих, процессуальных средств, которые обеспечивают собой функционирование основных «составляющих» системы деятельности. Их совокупность является, как показано выше, устойчивой, инвариантной и, следовательно, объединяет указанные процессы в столь же инвариантный класс процессов – более комплексных, синтетических по составу, нежели традиционно выделяемые «первичные» психические процессы и их основные классы.

В структуре таких комплексных и интегративных процессов, каковыми являются процессы целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, планирования, программирования, контроля, самоконтроля, осуществляется синтез всех иных психических процессов (когнитивных, эмоциональных, мотивационных, волевых) при реализации последними своих регулятивных функций. В деятельности основные психические процессы сорганизуются в такие интегративные процессуальные образования, каждое из которых направлено на обеспечение той или иной базовой регулятивной функции. Эти процессуальные образования, хотя и реализуются, в конечном итоге, на основе всех известных психических процессов, но несводимы к их аддитивной совокупности, рядоположенной сумме. Дело в том, что интеграция последних (как и любая иная интеграция) объективно приводит к формированию новых – системных по своей природе качеств. Эти новые качества не позволяют редуцировать содержание интегративных образований к совокупности включенных в них основных психических процессов. Именно эти представления были положены в основу разработанной нами концепции *интегральных процессов психической регуляции* деятельности и поведения [142, 165 и др.]. В ней обосновано и экспериментально доказано положение о существовании и качественной специфичности определенной группы психических процессов – интегральных, а также о самостоятельности их статуса. Это – процессы целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, программирования, планирования, контроля, самоконтроля.

Есть основания считать, что реализация основных выводов концепции интегральных процессов психической регуляции деятельности и поведения, может содействовать дальнейшему раз-

виту представлений о структурно-уровневой организации психических процессов; способствовать разработке конструктивного и, по возможности, обобщенного концептуального подхода к данной проблеме. Остановимся на данной проблеме более подробно.

Действительно, в ней на основе анализа процессуально-психологической регуляции деятельности и поведения была доказана необходимость дифференциации двух форм, двух классов (и уровней) организации процессов психики. Во-первых, – основных, традиционно выделяемых процессов (когнитивных, эмоциональных, волевых, мотивационных) – как своего рода процессов «первого порядка». Во-вторых, – синтетических, регулятивных процессов – процессов «второго порядка». Их целесообразно обозначить как *интегральные процессы* регуляции деятельности и поведения. Они выступают необходимым промежуточным звеном, этапом и уровнем интеграции между основными психическими процессами и целостной структурой регуляции деятельности и поведения.

Такие процессы, действительно, не только реально существуют, но и достаточно давно известны в психологии; они получили также свое закрепление в естественном языке. Однако для того, чтобы их адекватно дифференцировать и осмыслить, необходимо расширить традиционную схему понятийного описания процессов психики, дополнить аналитико-когнитивную установку их изучения *регулятивно-синтетической* установкой.

Дело в том, что для эффективного и активного взаимодействия субъекта с действительностью недостаточно только процессов, направленных преимущественно на ориентировку и познание (когнитивные процессы); на активацию и оценивание (эмоциональные процессы); на стабилизацию активности (волевые процессы) и на побуждение, инициацию этой активности (мотивационные процессы). Объективно необходимы также и процессы, *специально* направленные на построение, организацию и регуляцию активности (поведения и деятельности). В качестве таких специфически регулятивных процессов следует рассматривать известные, но не объединяемые в качественно специфический класс процессы и обозначенные нами как интегральные.

Все психологические особенности интегральных процессов целесообразно, на наш взгляд, рассматривать в свете диалектики *общего, особенного и единичного* по отношению к особенностям других процессов психики. Иначе говоря, они обладают общими со всеми иными категориями процессов свойствами; однако, наряду с этой общностью, им присущи и некоторые особенные – специфические характеристики, позволяющие считать их однородной в некоторых существенных отношениях группой процессов. Наконец, на фоне общих и особенных характеристик, каждому из процессов этой группы присущи и свои собственные (единичные) характеристики, описывающие их собственное качественное своеобразие.

Действительно, обобщение результатов работ, посвященных исследованию целеобразования, антиципации, принятия решения, планирования, прогнозирования, программирования, контроля и самоконтроля вскрывает ряд ключевых особенностей всех этих процессов, аналогичных в целом ведущим характеристикам других, традиционно выделяемых процессов психики. Так, все они, безусловно, являются психическими по механизмам своей реализации; характеризуются свойствами субъективности, идеальности, целенаправленности, предметности; имеют специфический операционный состав; направлены на обеспечение наиболее общих адаптивных функций; являются сложными, многоуровневыми и системно-организованными образованиями; допускают реализацию и в собственно процессуальной форме и в форме относительно автономной, развернутой деятельности. Наличие этих – общих с другими процессами особенностей, собственно, и позволяет считать, что все эти процессы являются, хотя и специфическим, но все же одним из классов процессов, реализуемых психикой.

Всем этим процессам присущи, однако, и некоторые специфические только для данного класса особенности. Главные из них могут быть охарактеризованы следующим образом.

1. Ведущим *критерием* выделения всех этих процессов является соответствие каждого из них определенной *комплексной функции* по организации деятельности, обусловленной ее психологической структурой. Такими функциями, составляющими

ми в своей совокупности, как известно, замкнутый, целостный контур регуляции, являются функции: формирования цели и ее дифференциации на подцели, предвосхищения результатов деятельности (промежуточных и конечных), снятия прагматической неопределенности, формирования программы деятельности, текущего и заключительного контроля и самоконтроля и др.

2. Общая особенность рассматриваемого класса процессов состоит в том, что все они по определению являются *регулятивно-монофункциональными*, то есть, направлены на обеспечение какой-либо одной, инвариантной по отношению к различиям в типах и видах деятельности, регулятивной функции ее организации. И в этом также состоит их отличие от других классов процессов психики. Действительно, например, память или мышление необходимы для реализации практически всех регулятивных функций (они входят в состав и целеобразования, и принятия решения, и самоконтроля и др.), то есть являются в этом плане регулятивно-полифункциональными процессами. Свойство регулятивной монофункциональности (инвариантности реализуемой функции) является объективной и достаточной предпосылкой для складывания инвариантного операционного состава каждого из этих процессов.

3. Еще одна основная особенность рассматриваемой группы процессов состоит в том, что они имеют комплексный, синтетический состав; выступают *интегральными* в плане гетерогенности и разнокачественности объединяемых в них процессов иных категорий и классов. Вместе с тем, любой из традиционных процессов, включаясь в состав интегральных, будет представлен в нем всегда лишь в той мере и в том аспекте, в каком это необходимо и достаточно для реализации интегрального процесса.

В интегральных процессах определенную специфику приобретает и общее для всех психических процессов свойство системности. Дело в том, что в качестве их функциональных компонентов выступают отдельные традиционно выделяемые психические процессы (когнитивные, эмоциональные, волевые, мотивационные). При этом состав психических процессов, входящих в интегральные, по-видимому, остается инвариантным, но существенно различается мера выраженности каждого из них

при включении в разные интегральные процессы. Меняется структура функциональных взаимосвязей между ними, устанавливаемых в различных интегральных процессах. Формирующиеся при этом интегральные процессы представляют собой разновидность психологических систем. Соотношение традиционных («первичных») и интегральных психических процессов выступает как соотношение компонента и системы. Специфическим содержанием последних выступают эффекты психической интеграции, а также связанные с ними генеративные феномены и механизмы.

4. Общей характеристикой интегральных процессов является, далее то, что все они имеют общую и исходную специфически *регулятивную направленность*, характеризуются своеобразием своего функционального предназначения по сравнению с другими группами психических процессов. Так, например, познавательные психические процессы реализуют и когнитивные (преимущественно) и регулятивные функции; эмоциональные процессы – преимущественно оценочные и активационные функции. Интегральные же процессы направлены преимущественно и непосредственно на реализацию собственно регулятивных функций. Другими словами, эти процессы, наряду с регулятивным потенциалом всех иных психических процессов, входят в состав регулятивной подсистемы психики, составляют ее специфическое содержание. С этой точки зрения, собственно говоря, и возникает необходимость в дифференциации когнитивных и регулятивных процессов.

Деятельность как объективно существующая форма активности предполагает столь же объективный характер процессов ее организации – интегральных психических процессов. В своей совокупности они составляют переходный уровень интеграции между отдельными психическими процессами и целостной регулирующей деятельностью, поведения. В этом своем качестве совокупность интегральных процессов выступает аспектом, раскрывающим собственно процессуальное содержание общей структуры саморегуляции деятельности.

5. Еще одной особенностью интегральных процессов является то, что их *операционный состав* и содержание не исчерпываются составом и содержанием аддитивной совокупности

реализующих их психических процессов. Дело в том, что они всегда строятся, организуются по типу целенаправленного действия (а в развитых формах – деятельности). Это зафиксировано и в синонимичности выражений типа «процесс контроля» и «действие контроля»; «процесс принятия решения» и «действия по принятию решения». Другими словами, операционный состав этих процессов обусловлен структурой и функциональной организацией действия. Следовательно, они одновременно являются и процессами, и действиями, а их адекватнее и полное описание предполагает использование принципа *дополнительности* их понимания и как процессов и как действий.

6. Характерной особенностью данного класса процессов является и то, что они выступают как *множественно интегративные*. Это означает, что проявления интегративных механизмов могут быть установлены в них по целому ряду различных направлений. Во-первых, – в плане комплексности и синтетичности их процессуального содержания и состава. Во-вторых, – в плане интегративного характера главных механизмов их организации. В-третьих, – в плане их общего функционального предназначения – их направленности на организацию, то есть, по существу, – на интеграцию целостной деятельности. В-четвертых, – в плане комплексности и синтетичности их операционного и компонентного состава. В-пятых, – в генетическом аспекте: их становление и развитие в онтогенезе – это одновременно и возрастание степени интегрированности психики в целом. Через них и «в них» развивающаяся психика повышает меру своей целостности и интегрированности, формируется как «абсолютное целое», как «полносвязная система».

7. Наконец, очень специфической особенностью интегральных процессов, проявляющейся, однако, лишь в плане их целостной структуры (но не характерной для каждого из них в отдельности) является следующая закономерность их организации. Среди них нельзя выделить какой-либо один процесс, устойчиво находящийся «на вершине» иерархии регулятивной подсистемы. Любой из интегральных процессов в зависимости от конкретной ситуации может становиться ведущим и организовывать в целях своей реализации все иные интегральные процессы,

соподчинять их себе. Показательно и то, что смена интегральных процессов на ведущем уровне происходит достаточно естественно, зависит от складывающейся ситуации, от содержания и условий конкретной деятельностной и поведенческой задачи. Все это, как можно считать, свидетельствует о том, что организация интегральных процессов подчиняется не иерархическому, а иному – *гетерархическому принципу*. Он, как известно, характеризуется возможностью гибкого и динамичного перераспределения, смены «управляющих центров» в зависимости от конкретной ситуации, а также – наличием нескольких паритетных управляющих центров одновременно.

Таким образом, через становление системы интегральных процессов психика обогащает арсенал функциональных принципов своей организации. Принцип иерархии (на котором, в частности, базируется когнитивная подсистема) дополняется принципом гетерархии – на нем основана организация регулятивной подсистемы. Синтез же этих двух наиболее общих и мощных принципов – иерархического и гетерархического лежит в основе высочайшей организованности и координированности, эффективной управляемости и самоуправляемости психики.

В собственно методологическом плане сформулированные взгляды об интегральных процессах позволяют несколько углубить и уточнить существующие представления о генезисе деятельности, о структуре и процессуальном составе ее психической регуляции, а также о месте и роли в ней механизмов и процессов рефлексивной регуляции. Действительно, с этих позиций становится очевидным, что деятельность как целостная система, имеющая свою собственную логику и структуру, объективно невозможна без специальных процессов, направленных на ее организацию и регуляцию – без интегральных процессов. С той же объективной необходимостью, с какой в онтогенезе формируется сама деятельность (вначале, разумеется, в ее элементарной, «практической» – внешней форме), формируется поэтому и система указанных интегральных процессов. Более того, само формирование и последующее усложнение деятельности с содержательно-психологической стороны – это и есть становление

и развитие процессов ее регуляции – интегральных процессов. В их системе воспроизводятся все основные особенности строения и содержания самой деятельности.

Однако (и это еще одна из основных особенностей интегральных процессов) они по своим механизмам и содержанию, по своей онтологии представляют собой закономерный синтез всех иных – традиционно выделяемых основных психических процессов. Следовательно, получая организацию в структуре каждого из интегральных процессов (а также в их общей системе), вся совокупность основных психических процессов также начинает строиться «по образу и подобию» деятельности, воспроизводит ее архитектонику и принципы организации. В силу этого, система психических процессов приобретает деятельностную форму организации; сама начинает строиться и развиваться именно как деятельность. Однако, это уже не «внешняя», а внутренняя деятельность (или, в более традиционной терминологии, – внутренний план деятельности).

Таким образом, можно заключить, что сама психологическая структура деятельности (структура ее базовых регулятивных функций) объективно выступает как основа для объединения указанных комплексных процессов в качественно специфический класс процессов – синтетических и интегративных по строению и регулятивных по функциональной направленности. Эти комплексные процессы организации и регуляции деятельности обеспечивают ее психологический синтез, являются процессуальным, динамическим аспектом психологической системы деятельности. В то же время, дифференциацию данного класса процессов следует рассматривать и как относительную – обоснованную в аспекте задач определения процессуально-психологического обеспечения деятельности. Все они обнаруживают свою общность, будучи взятые, прежде всего, в качестве составляющих деятельности; за пределами ее структуры они могут проявляться и проявляются также и иными своими сторонами, в иных качествах и в иных функциях.

Итак, анализ процессуальной регуляции деятельности вновь приводит к выводу, уже был сделанному нами выше:

это – вывод о необходимости дифференциации двух форм, двух классов организации процессов психики. Во-первых, основных, традиционно изучающихся (когнитивных, эмоциональных, волевых, мотивационных) – как своего рода процессов «первого порядка». Во-вторых, синтетических, регулятивных процессов – процессов «второго порядка». Их мы обозначили как интегральные процессы регуляции деятельности и поведения. Они выступают необходимым промежуточным звеном, этапом и уровнем интеграции между основными психическими процессами и целостной регуляцией деятельности и поведения.

В связи со сделанным выводом необходимо, конечно, принимать во внимание положение об условности любой классификации, любой «призмы видения» той или иной сложной системы. Психическое, в силу своей многомерности и многокачественности, не только допускает, но и требует его исследование в различных аспектах, в различных «срезах». Каждый из них является частным, и лишь их синтез может считаться относительно полным. Так же обстоит дело и при разработке представлений о системе процессов психики. Их изучение в каком-либо одном аспекте (с точки зрения когнитивной функции) дает одну систему понятий, фиксирует одну группу процессов – когнитивных. В свою очередь, возможна, а на наш взгляд, – необходима и дифференциация единого процессуального содержания психики по еще одному основанию – регулятивному, по их отношению к организации деятельности и поведения. Она приводит к необходимости выделения и изучения другого класса процессов – обозначенных нами как интегральные⁷⁷. Такие процессы, действительно, не только реально существуют, но и, как отмечалось, достаточно давно известны в психологии; они получили также

⁷⁷ Вообще говоря, в понятиях «когнитивная подсистема» и «регулятивная подсистема», в составляющих их процессах психики, по существу, зафиксированы два различных способа описания единого по сути процессуального содержания психики. Оно и в целом, и каждая его составляющая – на каком бы уровне анализа их ни выделять, не являются ни «чисто» когнитивными, ни «чисто» регулятивными, но и теми и другими одновременно. Следовательно, и их познание должно базироваться на общенаучном принципе дополнительности.

свое закрепление в естественном языке. Однако для того, чтобы их адекватно дифференцировать и осмыслить, необходимо расширить традиционную схему понятийного описания процессов психики, дополнить аналитико-когнитивную установку их изучения регулятивно-синтетической установкой.

Специально подчеркнем также, что психологический анализ *деятельности* приводит к выводам, которые по своему «духу» и направленности вполне созвучны основным тенденциям в развитии исследований в области *психических процессов*. Последняя также во все большей степени обращается к исследованию более сложных комплексных процессуальных образований, в частности – метакогнитивных процессов⁷⁸. Следовательно, все эти данные одновременно необходимо рассматривать и в качестве общих средство для понимания того, как же конкретно «работают» – функционируют основные «блоки», «составляющие» психологической системы деятельности. В связи с этим, и саму концепцию интегральных психических процессов можно, на наш взгляд, рассматривать как определенное развитие психологической теории деятельности.

Итак, обобщая изложенное, можно сделать следующее заключение. В основе процессуально-психологического обеспечения базовых «составляющих» деятельности – ее функциональных блоков лежат именно *интегральные процессы* психической регуляции. Тем самым, они выступают собственно процессуальными средствами реализации каждого из этих функциональных блоков, каждой из основных психологических «составляющих» деятельности. Их совокупность, в свою очередь, образует основу всей регулятивной подсистемы психики. Каждый из интегральных процессов включает в себя определенный и закономерный операционный состав. Этот состав предполагает реализацию вполне конкретных в содержательном отношении операционных средств и иных механизмов, направленных на обеспечение важнейших деятельностных «составляющих».

⁷⁸ Они, равно как и их роль в организации деятельности станут предметом специального рассмотрения также и в следующем параграфе данной главы.

Кроме того, поскольку каждый из интегральных процессов образован, как показано выше, синтезом иных – *онтологически* представленных психических процессов, то и сами интегральные процессы также выступают в качестве реально представленных – онтологических образований. «Через них» и «в них» основные «составляющие» деятельности обретают свой онтологический статус. Поэтому они должны быть проинтерпретированы как одна из важнейших «составляющих» реальной *онтологии деятельности* в аспекте ее процессуально-психологического, собственно регулятивного обеспечения. Важно и то, что те «первичные» психические процессы, которые подвергаются синтезу в рамках каждого из интегральных процессов, базируются, в свою очередь, на тех или иных конкретных и вполне определенных психофизиологических *функциях*⁷⁹. Вместе с тем, главной отличительной чертой психофизиологических функций как раз и является то, что они образуют онтологическую основу психического, *являются* этой онтологией.

Таким образом, через соответствие с тем или иным интегральным процессом каждая из главных психологических «составляющих» деятельности, каждый из ее функциональных «блоков», *действительно*, обретает онтологические основания для своего существования и, соответственно – дифференциации. Данное положение представляется наиболее принципиальным и должно быть зафиксировано специально. Его смысл, повторяем, состоит в том, что именно интегральные процессы выступают объективным – онтологически представленным *критерием* для самой этой дифференциации основных психологических «составляющих» регуляции деятельности. Причем, они являются критериями, носящими именно объективный характер, поскольку они непосредственно сопряжены с реальной *онтологией* процессуально-психологического обеспечения деятельности (и, более того, – фактически, образуют саму эту онтологию).

⁷⁹ Как отмечал в этой связи М. С. Роговин, «Создававшаяся веками система знаний в области психических процессов демонстрировала явную тенденцию соотносить тот или иной из них с психическими функциями» [304].

Далее, существенно и то, что с этих позиций не только каждая из основных «составляющих» системы деятельности (то есть каждый функциональный блок) так сказать «по отдельности» обретает объективный критерий своей дифференциации. Дело еще и в том, что и вся их *совокупность* (точнее – система) также получает *комплексный* и вполне объективный критерий ее дифференциации в целом. Действительно, можно видеть, что имеет место не только и не просто так сказать «поточечное» – взаимнооднозначное соответствие каждого из интегральных процессов с той или иной «составляющей» деятельности. Существует также и *комплексное* соответствие всей совокупности базовых регулятивных функций, с одной стороны, и всей системы интегральных процессов, с другой. Иначе говоря, *вся* совокупность функциональных блоков системы деятельности соответствует *всей* системе интегральных процессов ее психической регуляции. Более того, как показано выше, их система как раз и выступает не только комплексным, но и реально представленным их онтологическим основанием, их онтологией как таковой⁸⁰.

Следовательно, и сама дифференциация основных психологических «составляющих» деятельности, представленная, в частности, как совокупность ее основных функциональных блоков

⁸⁰ Вместе с тем, следует, конечно, иметь в виду, что, в силу их предельной гетерогенности, функциональные блоки достаточно существенно отличаются друг от друга в плане «тесноты» и непосредственности их связи с собственно процессуальным содержанием психического обеспечения деятельности. В этом отношении они могут быть подразделены на две группы. Первая группа включает те блоки, которые *непосредственно* репрезентированы в процессах рассматриваемого здесь класса (это, например, блок целенаправленного или принятия решения). Вторая группа включает такие блоки, которые более *опосредствованно*, хотя также объективно, связаны с собственно процессуальным аспектом ее организации. Так, в основе мотивационного обеспечения деятельности (то есть в основе блока мотивации) лежат, в том числе, и качественно специфические, именно *процессуальные* образования – процессы (которые, к сожалению, значительно хуже раскрыты в настоящее время, нежели иные типы процессов). Далее, известно, что в основе многих и притом – наиболее значимых, базовых ПВК, в роли которых, как известно, выступают общие и специальные способности личности, также лежат основные психические функции и формирующиеся на их основе психические процессы. Поэтому целый ряд ПВК выступает, фактически, *результативным* аспектом и итоговым проявлением определенного *процессуального* содержания психики.

и являющаяся, фактически, главным положением всей структурно-морфологической парадигмы разработки теории деятельности, обретает свой комплексный и объективный критерий. В свете данного критерия эта дифференциация раскрывается уже не только как *гносеологическое* средство описания и изучения деятельности, а как естественная и *онтологически* представленная психическая реальность. Функциональные блоки, явившиеся исходно дифференцированными на базе, преимущественно, эмпирико-феноменологических критериев и оснований обнаруживают – именно через соответствие с совокупностью интегральных процессов свой истинный, то есть онтологический статус. Одновременно и совокупность интегральных процессов эксплицирует свой очень важный модус: она является комплексным и, повторяем, онтологически представленным – объективным критерием для дифференциации самих этих «составляющих», функциональных блоков деятельности. Становится понятным, как и почему именно они синтезируются в целостность – в психологическую систему деятельности. Фактически, все вышеизложенное означает, что через совокупность интегральных процессов, вообще – с позиций концепции интегральных процессов психической регуляции деятельности осуществляется концептуальное расширение и представлений по проблеме деятельности в целом.

Во-первых, доминирующая в настоящее время структурно-морфологическая парадигма ее разработки, фактически, трансформируется в иную, более адекватную психологической природе деятельности парадигму – *функционально-динамическую*. В ней раскрывается система собственно *процессуальных* средств и иных психологических механизмов реализации деятельности. Тем самым осуществляется переход от ее преимущественно «статического» изучения (от ее так сказать «морфологии» – состава и строения) к ее динамическому исследованию, к раскрытию закономерностей ее собственно процессуальной – временной, функциональной организации⁸¹.

⁸¹ Данный – функциональный план общей проблемы деятельности явился предметом специального рассмотрения в одной из наших работ [165].

Во-вторых, совокупность основных «составляющих» деятельности, представленная, в частности, как психологическая система деятельности, раскрывается с этих позиций как, прежде всего, *гносеологическое* средство как описания и изучения. Оно, однако, должно быть дополнено представлениями о совокупности интегральных процессов ее обеспечения. В сочетании с этими представлениями и на их основе оказывается возможным переход уже к собственно *онтологическому* уровню изучения деятельности. Тем самым, принципиально меняется и общий подход к раскрытию закономерностей и механизмов структурной организации деятельности – с гносеологического на онтологический. Понятно, что второй является по (определению) более глубоким; он в большей мере раскрывает закономерности и механизмы собственно процессуально-психологического обеспечения деятельности. Переход к нему, будучи подготовлен всей логикой развития психологии деятельности в целом и структурно-морфологической парадигмы, в особенности, оказывается возможным, как можно видеть, на основе учета качественно специфического класса процессов – интегральных процессов психической регуляции деятельности. Сама же концепция интегральных процессов может рассматриваться как одно из совершенно конкретных по содержанию, но одновременно – общих по смыслу и ориентации направлений трансформации структурно-морфологической парадигмы в функционально-динамическую парадигму. Она является средством дополнения гносеологического подхода к разработке психологической теории деятельности онтологическим подходом. Через совокупность интегральных процессов структурная организация деятельности раскрывается уже не только как некоторое ее «гносеологическое отображение» и не только как некоторый познавательный *конструкт*, а как сама эта – реально представленная организация, как ее *онтология*, то есть как психическая *реальность*.

В-третьих, с этих позиций обнаруживается не только возможность, но и необходимость дополнения традиционно принятого варианта структурной характеристики деятельности еще одним планом. Более того, он во многом является опреде-

ляющим и «первичным», лежащим в основе самой структурной организации деятельности. Действительно, в свете сказанного становится понятным, что в качестве основных – онтологически представленных (то есть существующих не как абстракция, а как реальность) регуляторов деятельности выступают интегральные процессы ее организации. Они могут быть поняты поэтому как базовые *структурные компоненты* системы деятельности, как ее «истинные» и комплексные «единицы»⁸². Очень показательно также, что такого рода компоненты являются по своей природе уже не *морфологическими*, как это было представлено по отношению к самому понятию компонента, а подчеркнуто *процессуальными* образованиями. Тем самым, можно видеть, что собственная логика развертывания *структурного* анализа проблемы деятельности естественным образом (при условии, однако, его достаточно углубленного и последовательного характера) приводит как бы к «исчерпанию» самой себя – к необходимости ее дополнения принципиально иным и во многом противоположным аспектом. Это – уже не структурный (морфологический), а процессуальный, то есть *функциональный* (динамический) аспект.

Действительно, «в лице» интегральных процессов психологическая теория деятельности, как мы уже отмечали, создает своеобразный «прецедент». Его суть заключается в недостаточности упрощенной трактовки ее процессуально-психологической регуляции – ее так сказать «двухмерной» интерпретации. Согласно данной интерпретации, как известно, эта регуляция образована лишь двумя уровнями: уровнем отдельных аналитических процессов и уровнем целостной – осознаваемой, произвольной регуляции. Вместе с тем, и с точки зрения развитых выше представлений, и с позиций современных взглядов о составе и структуре процессуального содержания психики есть все основания полагать, что «между» ними, в действительности, локализована богатая по содержанию и широкая по диапазону изменения

⁸² Совершенно закономерным в этой связи является этимологическое сходство понятий *компонента* деятельности и трактовки интегральных процессов как именно интегральных, то есть синтетических – *комплексных* «единиц» ее реализации.

сложности совокупность процессуальных образований. Все они имеют *принципиально синтетическую* природу и характер, выступают как интегральные процессы. Они несводимы ни к одному из аналитически выделенных – «первичных» процессов, то есть к уровню, на котором локализованы «первичные» процессы. Однако, они и «не возвышаются» до уровня общей и целостной – осознаваемой регуляции деятельности⁸³. Именно в этом – в составном, синтетическом характере их содержания, а также в интегративных механизмах организации и заключается сущность интегральных процессов регуляции деятельности. Кроме того, необходимо иметь в виду, что необходимость формулировки представлений об этом классе связана и с общей логикой развития представлений о составе и содержании категории психических процессов, а также об их целостной организации.

Общеизвестно, что попытки разработки представлений о целостной системе психических процессов (или, по крайней мере, – об их систематике) имеют достаточно длительную историю. На формирование представлений в данной области, ставших ныне традиционными, наибольшее влияние в историческом плане оказали две фундаментальные дифференциации. Во-первых, идущее от Тётенса разделение процессов на познавательные, волевые и эмоциональные (триада «ум-чувства-воля»), дополненное затем мотивационными процессами. Во-вторых, дифференциация внутри класса когнитивных процессов их основных видов (ощущения, восприятия, представления и др.).

⁸³ Этот прецедент, повторяем, собственно говоря, и заставил в свое время сформулировать вопрос о возможной *неединичности* данного класса – как представителя «вторичных» процессов, обеспечивающих психическую регуляцию деятельности. «Параллельно» этому, к аналогичному предположению со все большей обоснованностью и настоятельностью приводила и логика развития такого крупного направления современной психологии, как метакогнитивизм. Собственно говоря, в нем и возник сам термин «вторичных» процессов. В связи с этим, данные процессы также потребовали их осмысления и интерпретации с позиций их принципиально синтетического, комплексного характера, а также их роли в организации и регуляции деятельности в целом и выявлении закономерностей их связей с интегральными процессами, в частности. Рассмотрению этих вопросов будет посвящен параграф 2.5. третьего тома.

Выделение указанных классов психических процессов, таким образом, – это результат длительного развития психологии, продукт ее исторической эволюции. Вместе с тем, это развитие, как известно, протекало на основе доминирования *аналитического* способа изучения психических явлений, на основе аналитической установки расчленения более сложного объекта (психики в целом) на относительно менее сложные проявления (отдельные психические процессы). Это вполне соответствует и традициям функциональной школы в психологии⁸⁴. При таком подходе, который был и остается мощным инструментом познания, исходный объект изучения, имеющий объективно системное строение, расчленяется на относительно более простые образования. Они, далее, берутся в возможно более «чистом» и удобном для изучения виде, и только затем предпринимаются попытки синтеза аналитически исследованных «единиц», возврата к изначальной целостности исходного объекта познания.

Такой подход, конечно, правомерен, что убедительно доказывается всей историей развития проблемы психических процессов. Необходимо лишь помнить, что он, как и все иные подходы, является одним из возможных, а выделяемые процессы суть продукты некоторой абстракции. Наряду с указанным, как уже отмечалось выше, возможен и другой подход – иной по отношению к нему способ исследования. Он направлен, прежде всего, на изучение процессов, которые выступают продуктами взаимодействия, комплексирования указанных процессов. Это – продукты тех синтезов, в которых и благодаря которым традиционно выделяемые процессы проявляются в поведении, деятельности, а также представлены онтологически. При этом изучение психических процессов должно быть направлено уже, преимущественно, на раскрытие механизмов синтеза и интеграции ранее изученных процессов и, возможно, на выявление новых процессуальных образований психики.

⁸⁴ И хотя современная психология ушла в своем развитии несопоставимо далеко от этих исходных представлений, а аналитическая картина психических процессов выступает сегодня неизмеримо более богатой и развернутой, эти два наиболее общих и традиционных разделения сохраняются и поныне.

Необходимо учитывать также, что из всех психических процессов в значительно бóльшей степени изучены познавательные процессы. Последнее обусловлено тем, что в психологии в целом явно доминируют исследования одной из функций психики – когнитивной. Такое доминирование восходит к картезианской и интроспективной традициям. Они акцентируют анализ на дифференциации познавательных процессов, что, в свою очередь, объясняется более очевидной интроспективной данностью и расчлененностью, даже – субъективной несомненностью последних. Познавательные процессы – это конкретизация отражательной, когнитивной функции психики. В связи с этим, однако, и возникает уже рассмотренный вопрос о том, за счет каких процессов реализуются другие функции психики, в первую очередь – регулятивная функция? Достаточно ли для ее реализации только традиционно выделенных процессов, или же она предполагает систему специфических регулятивных процессов? Обычно принято считать, что ведущую роль в реализации регулятивной функции играют волевые процессы (наряду, разумеется, с регулятивным потенциалом самих когнитивных процессов). Но тогда возникает проблема дифференциации и изучения, как структуры волевых процессов, так и специального исследования системы когнитивных процессов в их собственно регулятивном аспекте, которые также не имеют пока развернутого решения.

Таким образом, можно видеть, что при изучении проблемы психических процессов – и в историческом плане, и в плане сложившейся понятийной системы, и в плане их систематики преобладает установка на аналитическое исследование с иным приоритетом в нем одного из классов – когнитивных процессов (*аналитико-когнитивная парадигма*). Она ориентирует психологическое познание на преимущественно аналитическое выделение отдельных – качественно специфических компонентов процессуального содержания психики, а также – на исследование, прежде всего, когнитивных процессов. Дифференцируемые в результате такого подхода процессуальные компоненты психики и обозначаются обычно понятием *«первичных процессов»*.

Вместе с тем, как показано в ряде наших работ [142, 144, 147], не только возможен, но и объективно необходим иной подход к исследованию системы психических процессов. Он, в отличие от когнитивно-аналитической парадигмы, может быть обозначен как *регулятивно-синтетическая* парадигма изучения психических процессов. Суть дела заключается в том, что с ее позиций открывается реальная возможность изучения иных – более сложных, синтетических процессов психики, в частности тех, которые и были обозначены нами понятием *интегральных процессов психической регуляции* деятельности и поведения [141, 142].

Итак, можно видеть, что в данной концепции на основе анализа процессуально-психологической регуляции деятельности и поведения была доказана необходимость дифференциации двух форм, двух классов (и уровней) организации процессов психики. Как уже отмечалось выше, это, во-первых, – основные, традиционно выделяемые процессы (когнитивные, эмоциональные, волевые, мотивационные), то есть своего рода процессы «первого порядка». Во-вторых, – это синтетические, регулятивные процессы – процессы «второго порядка». Они и были обозначены как интегральные процессы регуляции деятельности и поведения. Они выступают необходимым промежуточным звеном, этапом и уровнем интеграции между основными психическими процессами и целостной структурой регуляции деятельности и поведения. Иными словами, они объективно локализируются именно на *субсистемном* уровне процессуально-психологического обеспечения деятельности. Тем самым, они входят в его общий состав и, повторяем, выступают как важнейшая и наиболее специфическая его часть. Последнее обусловлено тем, что они являются *атрибутивно* деятельностью, поскольку дифференцируются по критерию их соответствия с основными базовыми *регулятивными функциями* по ее организации.

В результате достаточно обширного цикла исследований данного класса процессов было установлено, что они характеризуются достаточно отчетливо представленной специфичностью как своей собственной функциональной организации, так и спецификой той роли, которую они реализуют по отношению

к регуляции деятельности. Так, в частности, они отличаются существенно более выраженной и значимой связью с процессуальными характеристиками и результативными параметрами деятельности, нежели это имеет место по отношению к «первичным» психическим процессам. Эта их связь является и более сильной, и более непосредственной, и более стабильной. Кроме того, известно, например, что достаточно часто отдельные «первичные» процессы вообще могут не обнаруживать их непосредственной связи с деятельностными параметрами. Это, в свою очередь, обусловлено действием механизмов компенсации и эффектами комплексирования «первичных» процессов, в результате чего более сильной и является детерминация деятельности их структурой, а не отдельными процессами. По отношению же к интегральным процессам имеет место принципиально иная картина. С одной стороны, они и «сами по себе», как правило, значимо и существенно влияют на основные деятельностные параметры. С другой стороны, они в существенно меньшей степени допускают возможности компенсации (в случае дефицитарной представленности того или иного из них).

Вместе с тем, несмотря на значимость отмеченной специфики функциональной роли этих процессов в организации деятельности, все же главное и наиболее принципиальное обстоятельство обусловлено их иной – *атрибутивной* особенностью. Она состоит в том, что основным, причем, – объективным *критерием* самой их дифференциации как таковой является соответствие каждого из них определенной *комплексной функции* по организации деятельности, обусловленной ее психологической структурой. Такими функциями, составляющими в своей совокупности, как известно, замкнутый, целостный контур регуляции, являются следующие функции: формирования цели и ее дифференциации на подцели, предвосхищения результатов деятельности (промежуточных и конечных), снятия прагматической неопределенности, формирования программы деятельности, текущего и заключительного контроля и самоконтроля и др. Иными словами, это означает, что каждый из указанных процессов, а также их совокупность в целом не просто и не только «связаны»

с функциональной организацией деятельности, или же – «вливают» на нее. Дело в том, что все *они и являются* этой организацией в ее прямом и непосредственном смысле и во всей полноте и специфичности ее содержания. В форме интегральных, специфически регулятивных процессов представлена реальная *онтология функциональной организации* деятельности, ее «процессуальное ядро» и наиболее специфическое содержание.

Далее, очень характерно и то, что указанный критерий их дифференциации также носит атрибутивно *функциональный* характер. Все они выделяются на основе их соответствия с той или иной основной регулятивной функцией по организации деятельности. И в этом плане они, по-видимому, подчиняются одному из основных законов организации психики в целом. Его суть состоит в том, что тот или иной процесс (любого типа и класса), в конечном итоге, имеет «функциональные корни» и формируется на базе какой-либо психической функции. Так, выше мы уже отмечали очень явное, даже атрибутивное соответствие основных когнитивных процессов с базовыми психическими функциями. Однако, то же самое – соответствие процессов с функциями (но уже с собственно регулятивными) имеет место и по отношению к интегральным процессам. «Через них» и «в них» основные «составляющие» деятельности обретают свой онтологический статус. Поэтому они должны быть проинтерпретированы как реальная *онтология деятельности* в аспекте ее процессуально-психологического, собственно регулятивного обеспечения. Важно и то, что те «первичные» психические процессы, которые подвергаются синтезу в рамках каждого из интегральных процессов, базируются, в свою очередь, на тех или иных конкретных и вполне определенных психофизиологических *функциях*. Вместе с тем, главной отличительной чертой психофизиологических функций как раз и является то, что они образуют онтологическую основу психического, *являются* этой онтологией.

Кроме того, в плане характеристики интегральных процессов следует отметить и еще одну их особенность. Она состоит в том, что они – подобно когнитивным процессам – могут так сказать «оборачиваться» на самих себя, порождая новые – метарегуля-

тивные процессуальные образования. «Классическим» и наиболее демонстративным примером этого выступают, скажем, процессы *метарешений*. Их суть состоит в том, что посредством них принимается решение так сказать «второго порядка» – *идти* на принятие какого-либо конкретного решения, или же постараться *уйти* от него. Это «решение о решении», решение «второго порядка», почему, собственно, оно обозначается понятием метарешения. Аналогичной психологической природой обладают и другие метарегулятивные процессы – скажем, исследующиеся сейчас в зарубежной психологии процессы метапрограммирования и метаконтроля. Несмотря на то, что и этот класс процессов – метарегулятивных изучен в настоящее время относительно слабо, все они также представляют несомненную реальность. При их характеристике и, главное, – интерпретации представляется необходимым подчеркнуть следующие обстоятельства. Прежде всего, они, равно как и «первичные» регулятивные процессы, являются продуктами интеграции, *синтеза*, «первичных» процессов, принадлежащих ко всем их основным классам (в том числе, разумеется, и когнитивных).

Далее, необходимо обратить особое внимание, далее, на две следующие особенности интегральных процессов. Во-первых, все они *принципиально* (по определению) носят комплексный, *синтетический* характер. Они формируются и функционируют как продукты соорганизации ряда «первичных» процессов. Интегральные процессы не могут быть редуцированы к «первичным» процессам без существенной потери содержания (что подтверждается и экспериментальными данными [141, 145]). Следовательно, они выступают как *качественно иной уровень* организации всей системы психических процессов в целом, нежели уровень «первичных» психических процессов. Во-вторых, реализуя свою основную функцию (регулятивную), они могут быть направлены на принципиально различные «объекты регулирования», то есть не только на «внешнюю», но и на «внутреннюю» деятельность. Во втором случае они естественным образом трансформируются из регулятивных процессов в *саморегулятивные* и реализуют свои функции в отношении собственно психических образований и структур, процессов и феноменов.

Наконец, необходимо акцентировать внимание и на еще одной их особенности. В основе их организации лежит механизм, носящий, по-видимому, очень общий характер, который может быть обозначен понятием *механизма функциональной обратимости*, а его сущность заключается в следующем. Операционные средства этих процессов могут реализовываться в отношении их же самих. Тот или иной процесс, не переставая быть «активным оператором», то есть собственно операционным средством, обретает тем самым, однако, еще и статус относительно «пассивного операнда». В результате этого возникает известный в методологии феномен «удвоения качеств», приводящий к возникновению *новой качественной определенности*, обуславливающей специфичность данного класса процессов по отношению ко всем иным.

Таким образом, все вышеизложенное, фактически, означает, что через их совокупность, вообще – с позиций концепции интегральных процессов психической регуляции деятельности осуществляется концептуальное расширение представлений по проблеме деятельности в целом. Во-первых, доминирующая в настоящее время *структурно-морфологическая* парадигма ее разработки, фактически, трансформируется в новую, более адекватную психологической природе деятельности парадигму – *функционально-динамическую*. Сами же представления об интегральных процессах выступают как одно из совершенно конкретных по содержанию, но одновременно – общих по смыслу и ориентации направлений такой трансформации. Во-вторых, сама эта парадигма во многом обеспечивает дополнение *гносеологического* подхода к разработке психологической теории деятельности *онтологическим* подходом. Через совокупность интегральных процессов структурная организация деятельности раскрывается уже не только как некоторое ее «гносеологическое отображение» и не только как некоторый познавательный *конструкт*, а как сама эта – реально представленная организация, как ее *онтология*, то есть как психическая *реальность*.

Общая характеристика интегральных процессов психического регуляции деятельности требует обращения к еще одному вопросу, который, впрочем, не только тесно связан с уже

проведенным анализом, но и является, фактически, его логическим продолжением и углублением. Его рассмотрение является одним из важных условий решения основной и наиболее общей проблемы данной работы (проблемы раскрытия закономерностей генезиса игровой деятельности). Действительно, одним из главных положений концепции интегральных процессов психической регуляции деятельности является тезис о том, что в их системе находит очень полное и органичное воплощение определенный общесистемный *регулятивный инвариант*⁸⁵. Он образован такими средствами, которые необходимы и достаточны для обеспечения эффективного взаимодействия систем со «средой» в беспрецедентно широком диапазоне изменения как самих типов систем, так и меры разнообразия «сред взаимодействия». Другими словами, он является атрибутивно общесистемным, а его экспликация в *психологической* системе деятельности (как одном из типов систем в целом) является *частным* случаем и конкретной формой его проявления. Он – причем, не только в его *содержательном* аспекте, но и в его темпоральном плане, то есть в его *временной* «развертке» образован следующей хронологически упорядоченной «цепочкой» процессов: целеобразование – антиципация – прогнозирование – принятие решения – планирование – программирование – контроль – самоконтроль.

Следует специально подчеркнуть, что данный регулятивный *инвариант* потому и является инвариантом, что в значительной степени «безразличен» к содержанию и даже к типам систем, в которых он может реализовываться. Он выступает как необходимый и достаточный для их регуляции. Но это означает, в свою очередь, что он обладает и очень высокой степенью *обобщенности*; он носит, действительно, общий, точнее – *общесистемный* характер. Собственно говоря, именно поэтому он и является не просто «регулятивным инвариантом», а именно *общесистемным* регулятивным инвариантом. Проявления такого общего (или

⁸⁵ Напомним также, что в параграфе 3.3.2. третьего тома данное положение будет подвергнуто дополнительному – многоплановому теоретическому обоснованию и достаточно развернутой характеристике.

даже всеобщего) характера данного инварианта многочисленны и, в принципе, достаточно хорошо известны; они, фактически, повсеместны. Так, они зафиксированы и подробно изучены в целом ряде очень общих и, по существу, фундаментальных научных дисциплин и направлений: в общей теории систем, в теории организаций, в теории координации, в психологии управления, в общей психологии и др. Отметим лишь некоторые из них.

Так, в работе [153] нами был рассмотрен сложившийся в теории управления и менеджмента (а также в психологии управления) инвариант совокупности основных *управленческих функций*. Они, согласно традиционной точке зрения, образуют «ядро управления»; характеризуются инвариантностью по отношению к различиям в видах и типах, управленческой деятельности, а также в уровнях ее осуществления. Кроме того, они были дифференцированы уже в самом первом из подходов к исследованию управленческих функций. Это – «классический» или функциональный подход к исследованию управленческой деятельности (А. Файоль – по [253]). Они обеспечивают *регуляцию* совместной деятельности иерархического типа, которая, собственно говоря, и составляет психологическое содержание деятельности руководителя как таковое. Однако трудно не заметить того, что совокупность, точнее – система базовых «классических» управленческих функций удивительно близка по содержанию к составу класса интегральных процессов; они, фактически, изоморфны. Вместе с тем, в свете вышеизложенного такой изоморфизм предстает не только как закономерный и вполне объяснимый, но и как *необходимый*. Дело в том, что в основе совокупности управленческих функций (равно как и состава интегральных процессов) лежит *один и тот же* регулятивный инвариант базовых процессов и иных средств взаимодействия систем с их «окружением». Разница состоит лишь в том, что в случае интегральных процессов он направлен на организацию регуляции *индивидуальной* деятельности, а в случае совокупности управленческих функций – на организацию и регуляцию *совместной* деятельности иерархического типа. Она, однако, как раз и составляет, как известно, основное психологическое содержание *управленческой* деятельности.

Аналогичная закономерность, как известно, существует и по отношению к функционированию целых организаций, то есть на *институциональном* – собственно организационном уровне. Общая структура организаций, равно как и совокупность их основных функциональных служб (отделов, подразделений, «дивизионов» и др.), дифференцируется, как правило, таким образом и в результате образует такое множество, которое также соответствует совокупности основных «составляющим» рассматриваемого здесь регулятивного инварианта. Так, любая организация объективно вынуждена решать задачи, связанные с формулировкой и выработкой *целей* ее функционирования; с *прогнозированием* своего будущего развития и изменений «среды»; с определением и выбором (*принятием решений*) стратегий и способов своего функционирования, а также с его *планированием*, с *контролем* за ним и др. Другими словами, состав регулятивного инварианта не только имеет место и на этом (институциональном, общеорганизационном уровне), но и представлен на нем еще более явно и эксплицировано. Здесь уместно вспомнить известный тезис Ч. Барнарда, согласно которому «функция определяет структуру» [431]. Действительно, совокупность базовых регулятивных функций (точнее, основных функциональных задач, решаемых организацией) определяет ее структуру – состав, содержание и организацию тех *регулятивных средств*, которые и обеспечивают решение этих функциональных задач.

Далее, несколько предвосхищая дальнейшее изложение и опираясь на результаты, полученные нами в работе [165], отметим и еще одно проявление действия данного инварианта. В данной работе было подробно обосновано положение, согласно которому этот же регулятивный инвариант, хотя и в относительно неразвернутом виде, представлен и по отношению к ранним онтогенетическим стадиям. Причем, и на отдельных фазах самого «раннего онтогенеза» он также представлен в различных – последовательно усложняющихся формах. Так, на наиболее ранних из них он, как известно, имеет форму так называемых «круговых реакций» (Ж. Пиаже [278]), а в еще более элементарном виде, то есть на уровне собственно физиоло-

гической регуляции, он же сопряжен с известным принципом «рефлекторного кольца». Подчеркнем, что первый из указанных феноменов («круговых реакций») имеет особенно большое значение в плане рассматриваемых здесь вопросов. При этом необходимо специально отметить два – наиболее принципиальных момента, связанных с данным феноменом.

Во-первых, он является внутренне гетерогенным, а потому – весьма сложным и комплексным и, следовательно, оказывающим аналогичное, то есть также комплексное, многоплановое воздействие на генезис поведенческих форм активности ребенка и его психики. Так, в его структуре дифференцируются «первичные круговые реакции» – те, которые направлены на самого ребенка (на его тело). Далее, дифференцируются также «вторичные» и «третичные» круговые реакции. Они имеют уже иную ориентацию – уже не «внутреннюю», а «внешнюю» и, кроме того, существенно различающиеся по степени сложности (как от «первичных», так и друг от друга, поскольку они сами могут быть представлены в различных формах).

Во-вторых, их наиболее общим смыслом выступает то, что во всех разновидностях дети «упражняют» те навыки, а также развивают те «моторные схемы» поведенческой регуляции, которыми они обладают в данный период развития. В этом же ряду должны быть отмечены и известные феномены «переключения» потребностных установок на те формы поведения (и соответственно, – стремление их повторять вновь и вновь), которые приносят удовольствие от их результативного исполнения, от простого умения их выполнять. На более поздних возрастных периодах аналогом этих же явлений выступает и так называемая «радость узнавания» всего «уже бывшего» в поведенческом опыте – прежнего, знакомого, а также стремление его воспроизвести и повторить еще и еще⁸⁶.

⁸⁶ Проявления данного феномена множественны и разнообразны. В частности, всем родителям известен феномен, при котором ребенок много раз просит (и даже – требует) еще и еще раз читать ему «любимую сказку», хотя он, разумеется, уже прекрасно знает ее содержание.

Наконец, следует обязательно подчеркнуть, что *все* рассмотренные – в том числе даже и относительно неразвитые формы регулятивного инварианта, сопряженные с ранними онтогенетическими фазами, объективно базируются на одном из наиболее фундаментальных *регулятивных* принципов – на принципе обратной связи. Более того, в известной мере этот принцип и является очень существенной детерминантой всего состава и общей структуры самого регулятивно инварианта. В данной связи, совершенно закономерно, что свое, пожалуй, максимальное раскрытие данный инвариант получил именно в таких обобщающих научных дисциплинах, как общая теория систем и теория регуляции (в ее различных вариантах – например, в теории координации). Регулятивный инвариант – это так сказать «основа основ», «альфа и омега» организации общего процесса функционирования систем как таковых.

Наконец, отметим, что еще одним важнейшим проявлением данного регулятивного инварианта является его представленность и на собственно *физиологическом* уровне. Данное положение является, как известно, основным в разработанной П. К. Анохиным теории физиологических функциональных систем [16]. Оно как раз и состоит в том, что принципиальная архитектоника этих систем образована совокупностью тех – регулятивных по своей сути функций, которая, фактически, изоморфна составу самого регулятивного инварианта. Причем, еще точнее было бы сказать, что она не просто изоморфна его составу, а *производна* от него. Дело в том, что, согласно концепции П. К. Анохина, сами функциональные физиологические системы складываются как «конstellация» некоторых собственно регулятивных функций, обеспечивающих жизнедеятельность организма. В этом плане необходимо специально подчеркнуть следующее обстоятельство. Как известно (и это уже отмечалось в ходе проведенного выше анализа), одним из двух основных направлений разработки психологической теории деятельности является *структурно-морфологическая* парадигма. Ее сущность состоит в том, что психологическая архитектоника деятельности раскрывается через понятие *инвариантной структуры основных компонентов* деятельности – через ее психологическую систему [385, 387].

В качестве таких компонентов, образующих в своей совокупности своего рода «морфологию» деятельности, выступают качественно гетерогенные единицы, по-разному обозначаемые, но в принципе сходные у разных авторов. Это, в частности, понятия «функциональных блоков» деятельности, основных «составляющих» деятельности и т. д. Так, в работах Б. Ф. Ломова для их обозначения этих компонентов используется термин «психологическая составляющая» («образующая») деятельности [215, 216]. В. П. Зинченко использовал в этих же целях термин «функциональные единицы» [119], а О. А. Конопкин – термин «компоненты регуляции» [183]. Наконец, в концепции системогенеза деятельности используется термин «функциональных блоков» деятельности [385]. В этих и иных – аналогичных им по направленности походах также дифференцируется принципиально сходная совокупность такого рода психологических «составляющих» деятельности. Ими выступают, как уже отмечалось, мотивация, цель, информационная основа, программа, профессионально-важные качества, принятие решений, исполнительская часть, контроль, коррекция и др. Можно видеть, таким образом, что практически все способы теоретической экспликации деятельности, образующие в своей совокупности структурно-морфологическую парадигму теории деятельности, во многом базируются на представлениях, сформулированных в концепции физиологических функциональных систем⁸⁷. Все они в той или иной форме и с разной степенью полноты воплощают в себе именно этот регулятивный инвариант. Более того, их глубинная общность, которая также была отмечена выше, как раз и объясняется тем, что все они являются, фактически, различными «версиями» экспликации по отношению к деятельности именно этого регулятивного инварианта.

⁸⁷ Такую преемственность, впрочем, отмечают и некоторые авторы предложенных системных экспликаций деятельности (подчеркивая, однако, при этом и *качественные* различия в содержательной наполненности физиологического и психологического уровней анализа). К этому – принципиальному, на наш взгляд, положению – к положению о *генетической преемственности* физиологических функциональных систем и психологической системы деятельности мы еще возвратимся в ходе последующего изложения.

Таким образом, можно заключить, что понятие регулятивного инварианта является тем «концептуальным мостом», который позволяет органично синтезировать психологическую теорию деятельности с общенаучными представлениями о природе регуляции, с общей теорией систем, с теорией регуляции, а также с собственно физиологическими представлениями о ее структуре. *Психологическая* система регуляции выступает с этих позиций как *частный*, специальный случай регуляции как таковой с присущими ей *общими* закономерностями. Одной из основных среди них и является то, что она базируется на вполне определенном инварианте базовых средств ее реализации. В свою очередь, и общая теория систем, и теория регуляции выступают как совокупность более общих положений и закономерностей, которые не только могут, но и должны вступить в качестве объяснительных средств по отношению к психологической теории деятельности.

Наконец, с этих позиций понятие регулятивного инварианта раскрывается в качестве общего по смыслу (но одновременно – и очень конкретного, хотя и комплексного по содержанию) направления транспонирования общих системных закономерностей и принципов организации на специфический тип систем – на психологическую систему деятельности. Более того, сама деятельность в ее различных видах и типах, на разных уровнях ее развития раскрывается с этих позиций в качестве различных форм воплощенности данного регулятивного инварианта. Психика «использует» вполне определенный – «универсальный механизм» (общесистемный регулятивный инвариант), который сложился и существует по отношению практически ко всем иным типам и классам систем. Психологическая архитектура деятельности – это и есть его конкретная реализация на уровне психического. Вместе с тем, он «воплощается и реализуется» в ней (и в деятельности) не «автоматически», а требует сложного процесса формирования, – «складывания» (и в фило-, и в онтогенезе) совокупности специфических именно для психики процессуальных средств. В их качестве как раз и выступают рассмотренные выше интегральные процессы психической регу-

ляции деятельности и поведения. Совокупность этих процессов и является *конкретно-психологической* формой реализации данного инварианта.

Понятие регулятивного инварианта предписывает, далее, необходимость обращения и к еще более общему вопросу, который имеет принципиально значение. Он, однако, может быть сформулирован пока лишь в виде общетеоретического *предположения*. Вместе с тем, необходимость обращения к нему, сама суть его содержания *непосредственно* обусловлены общей логикой развития проблемы деятельности, а предлагаемый ниже вариант его решения может, на наш взгляд, содействовать такой разработке. На наш взгляд, одной из причин, сдерживающих разработку психологии деятельности, является так сказать «общее отношение» к самой категории деятельности. Точнее говоря, это трактовка понятия деятельности, состоящая в том, что оно рассматривается именно в качестве *категории* (то есть в качестве конструкта, обладающего *максимальной* степенью обобщенности). Согласно такому видению, «выше» и «дальше» понятия деятельности нет никаких более обобщенных конструктов и, соответственно, их не надо и искать. Вместе с тем, хорошо известно, что одним из важнейших гносеологических условий и даже – императивных средств решения той или иной научной проблемы, разработки того или иного понятия является их *включение* в какой-либо – более *общий* концептуальный контекст. Очень многое в научном познании обычно «нераскрываемо само по себе», но становится понятным при его включении в более общие целостности. В принципе – это, повторяем, хорошо известная закономерность, составляющая и одну из «аксиом» системного подхода. Она же – правда несколько в иной терминологии, зафиксирована и в известном тезисе С. Л. Рубинштейна о так называемом «основном нерве мышления» – операции «анализа через синтез». Ее сущность состоит в том, что «Поставленная проблема во всем многообразии своих объективных свойств и принципов включается во все новые связи и в силу этого выступает во все новых свойствах и качествах, которые фиксируются в новых понятиях; из проблемы, таким образом, как бы

«вычерпывается» все новое содержание, она поворачивается каждый раз своей новой стороной, в ней выявляются все новые свойства» [308].

Вместе с тем, если просто *не нарушать* эту *общую* гносеологическую закономерность, а следовать ей, то не только можно, но и необходимо рассмотреть саму деятельность не как «верховную инстанцию», не как родовое понятие, а как *частный* случай, как «составляющую» чего-либо более *общего*. Необходимо трансформировать категорию деятельности из *родового* образования (и, соответственно, понятия) в *видовое* – в образование и понятие, являющиеся *частными* случаями чего-либо более общего.

Понятно, что такая – достаточно кардинальная смена точки зрения на деятельность весьма непривычна; она не вполне согласуется с традиционной парадигматикой теории деятельности. Однако она – и это вполне очевидно в свете рассмотренной общей гносеологической закономерности – необходима как условие дальнейшего развития психологии деятельности. Вместе с тем, конечно, в таком случае возникает очень сложный вопрос о том, *что же* именно является этим «более общим случаем»? Что выступает родовым образованием (и понятием) по отношению к деятельности (и как образованию, и как к понятию) как к видовому? *Разновидностью* чего является деятельность? Отчетливо сознавая очень высокую степень сложности данного вопроса, его (точнее необходимость его решения) также следует зафиксировать в качестве еще одного – третьего основного «установочного» обстоятельства, определяющего общее содержание данной работы.

На наш взгляд, вопреки сложности исходной *постановки* данного вопроса, возможный ответ на него (конечно, лишь в первом приближении) достаточно несложен. Действительно, представляется удивительным, что в психологии деятельности до настоящего времени парадоксальным образом не зафиксировано и не реализовано в должной мере следующее – фундаментальное, по нашему мнению, обстоятельство. Деятельность как таковая – в ее строгом и непосредственном, то есть именно *конкретно-научном* – собственно психологическом смысле есть не что иное, как *частный* случай, одна из разновидностей и форм *регуляции*

взаимодействия двух (или более) систем. По отношению к деятельности это, разумеется, регуляция взаимодействия двух совершенно определенных систем – субъекта и объекта, что, кстати говоря, и зафиксировано в «классической деятельностной триаде» (*субъект* деятельности – *процесс* деятельности – *объект* деятельности). Однако, если это так, то на данный случай – именно как *частный* должны быть перенесены (хотя, не исключено, и в специфицированной форме) *общие* закономерности, представления о которых разработаны в теории регуляции и теории координации. *Общерегулятивные закономерности* должны выступать поэтому в качестве интерпретационного средства для объяснения закономерностей организации деятельности.

В свете этого можно сформулировать следующее положение, которое также должно быть учтено в качестве средства разработки теории деятельности. До сих пор одним из основных аспектов психологии деятельности является изучение закономерностей ее *психической регуляции*. Однако теперь необходимо дополнить данный аспект и необходимостью изучить саму *деятельность как регуляцию*, точнее – как один из ее частных случаев. Пора, наконец, со всей определенностью осознать, что конкретно-научный, то есть собственно психологический аспект закономерностей деятельности – это *частная* экспликация (на уровне психического) *общих* регулятивных закономерностей. В силу этого, последние не только могут, но и обязательно должны быть привлечены к разработке психологической теории деятельности. Понятно, что при такой постановке проблемы возникает объективная необходимость достаточно широко привлечения по отношению к развитию психологии деятельности *общих* и, по существу, междисциплинарных по своему характеру представлений об основных закономерностях процессов регуляции и координации систем. Для того чтобы более наглядно и зримо продемонстрировать важность этого, необходимо, на наш взгляд, просто вспомнить о той революционной роли, которую сыграло в свое время распространение принципов обратной связи как одного из базовых общерегулятивных принципов на психологическую проблематику (впрочем, не только психологическую, но и – даже еще раньше – на физиологическую). Вместе

с тем, данный принцип – это, хотя и основополагающий, но все же именно *один* из целой совокупности общерегулятивных принципов. Наряду с ним, как показано в теории регуляции и теории координации, существуют также иные принципы и иные процессы, имеющие статус именно *общерегулятивных*. Они «индифферентны» к различиям в содержании и даже типах тех систем, которые подвергаются регуляции и организации посредством них; носят так сказать «надсистемный» характер, являются столь же инвариантными, сколь и объективными.

В этом плане очень показательной, далее, является следующая аналогия – «параллель» (которая, в действительности, является, конечно, бóльшим, чем просто аналогия). Как известно, одной из наиболее конструктивных попыток построения *общей теории* психических процессов (в особенности – когнитивных) явился известный подход к решению этой проблемы, сформулированный и реализованный Л. М. Веккером [57]. Его суть состоит именно в том, что не только отдельные виды процессов, но и сама категория психических процессов была проинтерпретирована как частный случай общих информационных взаимодействий сигнального типа. Вместе с тем, по-видимому, аналогичный концептуальный «ход» должен быть реализован уже не только к процессуально-психологическому (и, повторяем, прежде всего, когнитивному, информационному) взаимодействию, но и к взаимодействию в еще более прямом и непосредственном смысле этого слова – деятельностному, специфически *регулятивному*. Деятельность в целом, а также ее отдельные классы и виды, по-видимому, допускают свое существенно более полное раскрытие и глубокую интерпретацию именно с позиций их трактовки как частных случаев общерегулятивных закономерностей. На наш взгляд, именно такой подход также должен выступить как один из основных и, более того, стратегических ориентиров методологического плана как для разработки психологической теории деятельности в целом, так и для раскрытия закономерностей организации и генезиса одного из ее основных типов – игровой.

Таким образом, вся совокупность представленных выше материалов раскрывает ту, действительно, важную и во мно-

гом определяющую роль, которую выполняет по отношению к структурной организации деятельности система интегральных процессов ее психической регуляции. Вместе с тем, эта роль не исчерпывается только теми ее аспектами, которые уже были рассмотрены выше. Новые – дополнительные и очень важные аспекты функциональной роли интегральных процессов (и это также очень показательно и доказательно в плане сформулированного в параграфах 2.1. и 2.2. общего методологического подхода к разработке психологической теории деятельности) раскрываются именно с позиций развитых выше представлений о деятельности как о системе со «встроенным» метасистемным уровнем. В этом пункте анализа мы, однако, уже вплотную подходим к необходимости (и возможности, обеспеченной всеми уже рассмотренными выше материалами) непосредственного обращения к основной задаче данной работы – к выявлению и интерпретации основных закономерностей игровой деятельности, а также к определению общего типа ее генезиса.

2.3. Общий тип системогенеза игровой деятельности

2.3.1. Деятельностный подход к проблеме генезиса детской игры

Переходя к решению этих задач, предварительно необходимо подчеркнуть следующее обстоятельство. Материалы, представленные в предыдущих разделах, не только создают все необходимые и достаточные условия для того, чтобы уже *непосредственно* перейти к их рассмотрению, но вскрывают и то, какой именно и почему должна быть общая организация и последовательность их решения. Эта последовательность, как показано выше, должна базироваться на «алгоритме системного исследования» и быть представленной в виде охарактеризованной в параграфе 1.4. *комплексной стратегии* его организации. Данная стратегия образована определенной последовательностью основных гносеологических планов. Каждый из них

направлен на раскрытие какой-либо базовой категории закономерностей, а их совокупность дает комплексную и обобщенную, то есть именно системную экспликацию изучаемого предмета. В качестве таких базовых познавательных планов выступают метасистемный (онтологический), структурный, функциональный, генетический и интегративный планы (причем, именно в той последовательности, в которой они указаны выше).

Отсюда следует, что первым – исходным и во многом определяющим для результатов реализации данной стратегии является метасистемный (онтологический) план исследования генезиса детской игры. Он направлен на выявление той реальной, то есть именно *онтологически* представленной целостности (метасистемы), в которую включен изучаемый предмет и в которой он представлен не как «гносеологическая абстракция», а как реальность – во всей полноте его характеристик и свойств. Вместе с тем, в этой метасистеме заложены не только онтологические основания для бытия изучаемой системы, но и содержатся необходимые гносеологические средства для ее объяснения. Лишь будучи включенной в метасистему, та или иная система обретает объективные детерминанты для своего формирования и функционирования, свое истинное – внутрисистемное («конкретное») бытие; обнаруживает не только свою качественную определенность, но и свою качественную специфичность по отношению к ней. Следовательно, основными гносеологическими задачами данного плана изучения выступают, во-первых, определение самой метасистемы по отношению к игровой деятельности и, во-вторых, раскрытие тех закономерностей, которые лежат в основе взаимодействия данной метасистемы с этой деятельностью. При этом необходимо учитывать также, что отношения системы и метасистемы – в их наиболее общем и полном виде могут быть существенно более богатыми и сложными, нежели это полагается в традиционно сложившихся к настоящему времени представлениях. Дело в том, что, как было показано в параграфе 2.1.1. данного тома, эти отношения не исчерпываются лишь отношениями включения первой во вторую, а могут носить и своего рода «инверсионный» характер – характер функционального включения («встраивания») второй в первую.

Вместе с тем, следует обязательно учитывать, что реализация этих – исходных и базовых теоретико-методологических положений, связанных с осуществлением метасистемного плана исследования именно детской игры, сопряжена с очень существенными трудностями принципиального характера. Они уже были частично рассмотрены выше и носят двуединый характер. Во-первых, они связаны с тем, что до сих пор данный вопрос не просто «слабо изучен», но и вообще, фактически, даже не сформулирован в явном виде. Проблема определения и изучения метасистемы по отношению к детской игре практически не поставлена, а методология системного подхода достаточно парадоксальным и труднообъяснимым образом «не добралась» до ее изучения⁸⁸. Во-вторых, на «феномен детской игры» с полным правом распространяется и одна из общих закономерностей системной методологии, состоящая в следующем. Чем более сложным является объект изучения, тем в большее количество метасистем он включен. Данное положение обозначается, как известно, еще и в качестве тезиса о *полиметасистемности* объектов исследования. Поскольку детская игра как раз и представляет собой такой – очень сложный предмет исследования, то данный тезис естественным образом распространяется и на нее. Далее, в-третьих, необходимо учитывать, что среди всех метасистем, в которые объективно включен объект исследования, как правило, представлена и такая, которая оказывает наиболее мощную и непосредственную детерминацию на всю его организацию. Для ее обозначения используется понятие «ближайшей метасистемы». Наконец, в-четвертых, при рассмотрении вопроса о специфике взаимодействия системного и метасистемного модусов по отношению к проблеме деятельности необходимо учитывать и еще одно обстоятельство методологического плана. Одним из основных положений методологии системного подхода, как известно, является его дифференциация на два основных варианта – *гносеологический и онтологический*. Первый из них

⁸⁸ Напомним, что в параграфе 1.1.2. данного тома были подробно проанализированы причины этой ситуации.

предполагает реализацию по отношению к изучаемому предмету определенной совокупности методологических средств. Они составляют содержание общей стратегии изучения объекта, представленной в виде «алгоритма системного исследования»⁸⁹. Второй вариант, помимо этого, требует также и реализации в исследовании основных положений общей теории систем, поскольку означает, что предмет не только *может* быть рассмотрен как система, но и реально *является* ей. Он, следовательно, подчиняется основным закономерностям, раскрытым и изученным в этой теории. И, хотя, безусловно, оба этих варианта теснейшим образом взаимосвязаны и взаимообусловлены, они все же имеют достаточно значимые различия, связанные с их специфической методологической «фокусировкой».

В своем онтологическом варианте системный подход направлен, прежде всего, на выявление и раскрытие *объективно* представленных (то есть именно онтологически данных) закономерностей и эффектов особого типа – интегративных, синтетических по своей сути. Иными словами, этот вариант принципа системности ориентирован на раскрытие реальной онтологии предмета исследования как системы, на экспликацию «интегративного измерения» его существования. Наряду с этим, он направлен и на раскрытие аналогичных, то есть также объективно присущих системной форме закономерностей ее структурной и функциональной организации, а также генетической динамики. Гносеологический вариант, будучи, повторяем, теснейшим образом связанный с онтологическим и, более того, – во многом производным от него, имеет все же несколько иную ориентацию и, соответственно, содержание. В наиболее обобщенном виде он представлен определенной совокупностью специфических методологических императивов и требований к организации исследования, к процедуре исследования, а также к способам интерпретации результатов.

Дифференциацию принципа системности на два основных варианта необходимо, на наш взгляд, учитывать и при решении сформулированных выше задач. Действительно, в ее свете не-

⁸⁹ Содержание его основных этапов было охарактеризовано в параграфе 1.4.

трудно видеть, что представленные в данной главе материалы соотносятся, прежде всего, именно с первым из рассмотренных вариантов – гносеологическим. Вместе с тем, они же дают все необходимые и достаточные основания для того, чтобы дополнить эти материалы формулировкой представлений и о втором основном варианте – онтологическом. При этом, однако, следует иметь в виду, что одной из типичных ошибок реализации системного подхода как раз и является недифференцированность двух указанных вариантов; их «смешивание», а иногда – и подмена одним другого. Ее вероятность наиболее высока именно при попытке определения того, какая же именно – более общая и широкая, онтологически представленная и объективно существующая целостность является метасистемой по отношению к тому или иному объекту исследования. Она обычно проявляется в следующей форме. Вопрос о том, что реально *является* метасистемой по отношению к той или иной системе, подменяется вопросом о том, что *может быть рассмотрено* в качестве такой метасистемы. При этом совершенно очевидно, что любая, а тем более – сложная система (например, деятельность), действительно, может быть рассмотрена и проинтерпретирована с позиций очень многих иных – также системных образований. Их, в свою очередь, вполне допустимо трактовать в качестве того или иного метаконтекста по отношению к ней и использовать в качестве определенного *гносеологического* средства ее рассмотрения. Однако это вовсе не означает, что каждый из таких «гносеологических метаконтекстов», в действительности, является реальной – *онтологически* существующей, объективно представленной метасистемой по отношению к деятельности. Например, деятельность вполне может быть представлена и изучена в плане так называемого «филогенеза деятельностей». Данным понятием, как известно, обозначается общий процесс эволюции и развития форм и видов трудовой деятельности в целом, Однако это вовсе не означает, что данная метасистема является «истинной» – *онтологически* представленной целостностью по отношению к ней. Напротив, она является лишь определенным *гносеологическим* конструктом, служащим для реализации определенных познавательных и интерпретационных целей.

В связи с этим, возникает важный в теоретическом плане вопрос о *критерии* разграничения *гносеологически* возможных и *онтологически* представленных метасистем по отношению к деятельности. На наш взгляд, таким критерием может выступать прием, который можно обозначить как «правило объективной необходимости», заключающийся в следующем. В качестве онтологически представленных метасистем по отношению к деятельности следует рассматривать только те целостности, которые именно *объективно* необходимы для ее реализации. «Вне» этих целостностей она столь же объективно подвергается деструкции и становится нереализуемой, невозможной. Метасистемой может рассматриваться лишь такая более общая и объективно существующая целостность, благодаря которой и «в которой» та или иная система вообще только и может существовать. Это – целостность, которая самим своим бытием порождает ту или иную систему. Последняя, в свою очередь, обычно и выступает в качестве одного из средств, обеспечивающих существование первой.

Кроме того, необходимо учитывать и еще один – более имплицитный, но также важный аспект данной проблемы. Дело в том, что, с одной стороны, та или иная система онтологически *включена* в состав какой-либо целостности, выступающей в качестве метасистемы по отношению к ней. С другой стороны, она же находится, разумеется, во *взаимодействии* со многими иными целостностями, со многими иными, в том числе – и более общими, нежели она, целостностями, испытывая при этом их влияние. Поэтому следует обязательно дифференцировать два разных типа влияний. Во-первых, это влияния, которые оказывает на систему ее объективная *включенность* в метасистему. Во-вторых, это влияния, которые она испытывает в процессе *взаимодействия* со многими иными целостностями, но в которые она, однако, объективно не входит.

Наконец, несколько предвосхищая дальнейшее изложение, подчеркнем и еще одно – важное, на наш взгляд, обстоятельство. По-видимому, важнейшую и, не исключено, – ключевую роль в раскрытии закономерностей организации и генезиса игровой деятельности как *индивидуальной* может и должна служить общая категория *совместной деятельности*. Именно совместная дея-

тельность является, как известно, еще одной – очень существенной, реально представленной метасистемой по отношению к системе индивидуальной деятельности. В пользу этого достаточно убедительно свидетельствует, по существу, вся история развития психологической теории деятельности, а также ее основные эмпирические результаты и концептуальные обобщения, сформулированные относительно взаимосвязи двух базовых категорий – индивидуальной и совместной деятельности. Именно совместная деятельность постоянно обнаруживает свой статус метасистемы по отношению к любой индивидуальной деятельности. Причем, проявления этого многоплановы и комплексны: они затрагивают практически все основные деятельностные «измерения» – структурное, функциональное, генетическое и интегративное.

Действительно, в *структурном* плане любая индивидуальная деятельность является ничем иным, как продуктом и результатом дифференциации видов и типов деятельности. Следовательно, она может реально существовать и обретает смысл лишь в общей структуре такого разделения. В плане *функциональной* организации любая конкретная индивидуальная деятельность (и ее организация с иными индивидуальными деятельностями) также практически всегда раскрывается и обретает смысл, лишь будучи рассмотрена как некоторая «составляющая» – как определенная «часть», включенная в совместную деятельность. Однако наиболее показательным в этом отношении является *генетический* план взаимосвязи индивидуальной и совместной деятельности. Он уже «вплотную» – самым непосредственным и естественным образом подводит к возможности раскрытия базовых закономерностей генезиса и собственно *игровой деятельности*. В связи с этим, данный план будет подвергнут специальному, детализированному анализу в ходе дальнейшего изложения (см. главу 3 третьего тома). Пока же необходимо зафиксировать два основных положения, имеющих наибольшее значение в этом плане.

В самом деле, материалы генетического изучения деятельности предоставляют достаточно убедительные аргументы в пользу двух значимых положений. Во-первых, они показывают и доказывают, что именно совместная деятельность является

еще одной онтологически существующей и *исходно* представленной (в том числе – и генетически первичной) метасистемой по отношению к индивидуальной деятельности. Во-вторых, с этих позиций становится очевидной и необходимость привлечения к раскрытию содержания и организации самой индивидуальной деятельности комплекса тех представлений, которые были сформулированы выше – в частности, в параграфах 2.1.2. и 2.2.1. данного тома. Согласно им, она должна быть проинтерпретирована в качестве специфической системы со «встроенным» метасистемным уровнем; конкретно, это означает следующее. С одной стороны, именно совместная деятельность выступает той исходной и онтологически представленной метасистемой, в которой заложены объективные средства и детерминанты формирования индивидуальной деятельности. Однако, с другой стороны, они могут функционально включаться в состав и организацию самой индивидуальной деятельности – «встраиваться» в нее и образовывать один из уровней ее регуляции (метасистемный)⁹⁰.

Итак, в свете всех отмеченных положений методологического характера становятся вполне очевидными как те принципиальные трудности, с которыми сопряжена реализация метасистемного плана исследования по отношению к изучению детской игры и ее генезиса, так и возможные ориентиры для их преодоления. На наш взгляд, именно их осознание и учет позволяет предложить один из возможных вариантов решения данной проблемы.

Действительно, как было показано в предыдущей главе, психология детской игры представляет собой в настоящее время очень широкое, многоаспектное и многоплановое направление психологических исследований [3, 5, 13, 14, 20, 48, 52, 53, 197, 111, 112, 126 и др.]. Оно включает в себя широкий комплекс проблем и вопросов самого разного характера. При этом среди них особое и во многом определяющее для понимания психологической природы детской игры место занимает собственно *генетический аспект* данной проблемы. Он связан с раскрытием закономерностей и механизмов

⁹⁰ Напомним, что закономерности данного процесса были достаточно подробно проанализированы в параграфе 2.1.1. данного тома.

развития игры, с эволюцией и совершенствованием форм, видов, типов игровой деятельности, а также средств ее психической регуляции и организации. Можно сказать, что данный аспект является своего рода «сердцевиной» всей психологии детской игры, поскольку он напрямую связан с еще более общей и предельно важной проблемой. Это – проблема *развития личности* в целом, развертывающегося на значительном онтогенетическом интервале, в основном, именно *в и через* игровую деятельность⁹¹.

Все отмеченные, а также и иные обстоятельства обуславливают высокую теоретическую и практическую значимость проблемы игровой деятельности в целом и ее развития, в особенности, а также ее ключевую роль по отношению ко многим иным важным проблемам. Она представляет сегодня одно из наиболее широко и интенсивно изучающихся направлений в целом ряде психологических дисциплин – в общей, детской, возрастной и педагогической психологии. Кроме того, она является и одной из наиболее традиционных проблем детской и педагогической психологии, во многом репрезентирующей их базовую проблематику, а также их цели и задачи, специфику их предмета и методов. Вполне закономерно поэтому, что к настоящему времени накоплен огромный – фактически, труднообозримый материал по различным аспектам данной проблемы; получен целый ряд важнейших результатов, раскрывающих природу и специфику, структуру и содержание, виды и формы, функции и феномены детской игры. Столь же широко представлены и исследования, посвященные уже собственно генетическому аспекту данной проблемы.

Вместе с тем, анализ истории развития и современного состояния данной проблемы, проведенный в предыдущей главе, показал, что в настоящее время она характеризуется не только дости-

⁹¹ Данное обстоятельство, как известно, не только самым непосредственным образом отражено в общей трактовке игровой деятельности как одного из трех основных типов *ведущей* деятельности, но и, фактически, лежит в основе самого понятия «ведущей» деятельности. Им обозначается такой тип деятельности, в котором – на каждом возрастном макроэтапе – происходит наиболее интенсивное развитие психики и личности, формирование специфических для того или иного возраста важнейших психических новообразований.

жениями, но и некоторыми особенностями, свидетельствующим о наличии у нее больших, но пока не реализованных, перспектив дальнейшего развития. Главными среди этих особенностей современного состояния данной проблемы являются ощутимое доминирование эмпирико-феноменологических исследований и, соответственно, полученных в них результатов, а также сохраняющееся преобладание описательных схем и процедур исследования над собственно объяснительными, теоретическими. Феноменологизм и фактологичность, эмпиризм и констатационность всё еще явно преобладают над интерпретационным – объяснительным характером изучения генезиса игровой деятельности. Кроме того, очень важно и то, что по отношению к данной предметной области психологических исследований все еще доминирует преимущественно аналитический подход, а методология системности реализована по отношению к ней очень слабо. В результате этого базовые закономерности и механизмы ее генезиса остаются пока раскрытыми явно в недостаточной степени. Как следствие этого, психология детской игры в целом находится, по существу, на претеоретической стадии своего развития, что и делает актуальной задачу ее перевода на собственно теоретическую стадию развития. Данное положение, впрочем, вполне закономерно и обусловлено двумя основными взаимосвязанными причинами. С одной стороны, – недостаточным уровнем развития самой этой проблемы в целом, а с другой стороны, – ее предельно сложным характером⁹².

В связи с этим, становится очевидным и тот доминирующий «вектор», который может обеспечить ощутимый прогресс в разработке данной проблемы. Он требует первоочередного изучения тех ее аспектов, которые связаны с переходом от эмпирико-феноменологической ориентации исследований к объяснительной, собственно теоретической ориентации. Лишь на основе этого возможно раскрытие и объяснение закономерностей и механизмов игровой деятельности и ее развития в онтогенезе. Понятно

⁹² В этой связи, по-видимому, будет уместным напомнить уже отмечавшуюся выше мысль А. Эйнштейна: «Физика – это детская игра по сравнению с психологией детской игры».

также, что данный переход объективно требует смещения исследовательских акцентов – с преимущественно психолого-педагогического на преимущественно общепсихологический. Это означает, в частности, что в рамках данной проблемы в первую очередь должны быть раскрыты те аспекты, которые до настоящего времени, хотя и осознаются как важные и интересные, но остаются все же на «втором плане» исследований. Основными среди них являются следующие аспекты данной проблемы.

Во-первых, генезис детской игры должен быть рассмотрен, прежде всего, как генезис *игровой деятельности*, то есть как развитие, хотя и предельно своеобразного, специфического и даже – уникального типа *деятельности*, но все же именно *одного из* ее типов. Другими словами, это должно быть осуществлено в контексте *общих* закономерностей генезиса деятельности как таковой, раскрытых в общей психологии, а также в психологии профессиональной и учебной деятельности. Иначе говоря, проблема генезиса игры должна быть поставлена и рассмотрена именно как проблема *игровой деятельности*, то есть с позиций *общих* представлений, сложившихся и получивших распространение в генетическом направлении психологии деятельности в целом. В данном контексте необходимо акцентировать внимание на следующей – не вполне позитивной традиции, которая, к сожалению, имеет место и в наибольшей мере препятствует изучению генезиса игры именно как генезиса *игровой деятельности*. Как известно, одной из наиболее традиционных – часто и интенсивно обсуждаемых тем является вопрос об *общих* и специфических особенностях трех основных – ведущих типов деятельности (*игровой, учебной и трудовой*). Однако, данный вопрос, несмотря на его «частую обсуждаемость», все еще достаточно далек от своего решения и, более того, чем глубже он анализируется, тем еще сложнее и запутаннее он становится. Ниже мы еще не раз будем специально обращаться к данному вопросу, а пока отметим лишь один из его аспектов.

Как правило, именно трудовая и учебная деятельность рассматриваются как такие ее типы, которые являются своего рода «полноправной» деятельностью, (так сказать «настоящей дея-

тельностью»). И в первой, и во второй эксплицируются обычно те их стороны, которые раскрывают сложность и зрелость их структуры и функциональной организации, представленность в них всех основных атрибутов именно зрелой и развитой деятельности. Различия же между ними обычно сводятся к подчеркиванию, действительно, принципиально разного характера их результативной стороны (либо изменение субъекта, то есть обогащение его новым опытом – для учебной деятельности; либо изменения объекта, то есть продуцирование «потребительных стоимостей» – для трудовой деятельности). И наоборот, при сравнении учебной деятельности с игровой, а также – в еще большей степени – при аналогичном сравнении трудовой деятельности с игровой принято делать акцент на их принципиальных, глубоких и множественных различиях. Причем, «масштаб» этих различий таков, что по отношению к игре – вольно или невольно, но именно фактически, складывается отношение как к «не совсем деятельности», как к «ненастоящей деятельности». Доминирующее отношение к ней – это отношение именно как к *игре*, а не как к *деятельности*. Другими словами, это отношение к ней как к чему-то, действительно, «игрушечному» (и в прямо и в переносном смысле), а не как к настоящей – именно *деятельностной реальности*. Совершенно закономерно в этой связи, что игровая деятельность в наименьшей мере (по сравнению с двумя другими ведущими ее типами) ассимилирована традиционной психологической теорией деятельности, равно, впрочем, как и ее различными – «неклассическими» вариантами.

Во-вторых, игровая деятельность должна быть рассмотрена и раскрыта не только так сказать «сама по себе» (хотя это, разумеется, и составляет основную задачу исследований), но и в более широком и общем, а следовательно, и адекватном контексте. Он связан с логикой смены *трех ведущих* видов деятельности – игровой, учебной и трудовой, а также с их общим эволюционным развитием и взаимопреемственностью. Игровая деятельность и ее развитие должны быть рассмотрены не только в плане собственных – аутохтонных закономерностей *ее* становления, но и в качестве объективно необходимого этапа и, не исключено,

уровня эволюции основных форм активности. Она должна быть понята, на наш взгляд, в качестве своеобразной «протоформы» («преддеятельности») по отношению к учебной и особенно – к трудовой деятельности⁹³.

В-третьих, с целью более конструктивной реализации сформулированных выше направлений необходима, разумеется, опора не только на традиции, сложившиеся в детской, педагогической и возрастной психологии, а также полученные в них результаты. Совершенно необходима и максимально полная ассимиляция тех данных, которыми располагает современная *психология деятельности* в целом, а также и ее генетическое направление, в особенности.

Разумеется, все отмеченные выше задачи (а точнее – целые направления исследований) носят очень общий и объемный характер. Поэтому ни каждая из них, ни тем более все они в целом не могут быть решены в пределах одной, отдельно взятой работы, а предполагают развертывания целого комплекса исследований. Кроме того, понятно, что они допускают возможность реализации по отношению к ним не какого-либо одного, а многих подходов, различающихся как по теоретико-методологической ориентации, так и по направленности. В связи с этим, необходимо специально подчеркнуть, что все представленные ниже материалы имеют в этом плане вполне определенную методологическую ориентацию. Все они сконцентрированы вокруг, хотя и очень значимого, но все же лишь одного аспекта общей проблемы генезиса детской игры – собственно *деятельностного*, специфически регулятивного. Естественно, мы отдаем полный отчет в том, что в ходе многомерного и комплексного процесса генезиса форм и типов детской игры имеют место и иные «линии» генетического развития. Они связаны, в частности, с когнитивным и эмоциональным, личностным и социальным развитием, а также и с иными направлениями развития психики ребенка и его личности в целом.

⁹³ В этой связи уместно напомнить об уже отмечавшемся понятии «предупражнения», которое было использовано для экспликации сущности детской игры уже «ранними» ее исследователями.

Более того, ряд из них не только сопоставим по своей значимости с собственно деятельностным (регулятивным) аспектом, но и может превосходить его в этом плане. Таким может считаться, например, общее *когнитивное* развитие, которое, с одной стороны, атрибутивно присуще генезису личности в игре; с другой стороны, оно же составляет основу и для всего личностного развития ребенка. Поэтому реализованный ниже деятельностный, регулятивный подход к проблеме генезиса детской игры должен рассматриваться как *дополняющий* (но, конечно, «не заменяющий») все иные подходы к данной проблеме, то есть не альтернативный по отношению к ним.

Вместе с тем, данный подход является, на наш взгляд, достаточно обоснованным и перспективным. Дело в том, что он вполне естественным образом отвечает ряду основных тенденций развития и психологической теории деятельности в целом, и генетического направления данной теории, в особенности. Он соответствует также и основным тенденциям развития исследований в области психологии игровой деятельности. Наконец, на наш взгляд, следует учитывать и еще одно обстоятельство – известную противоречивость общей ситуации, сложившейся к настоящему времени относительно данной проблемы. Отчетливый «академизм» психологической теории деятельности и отсутствие у нее претензий на то, чтобы «быть интересной», отнюдь не всегда органично сочетаются с «многокрасочностью и интересностью» психологии детской игры и тем более – самой игры. Отсюда вытекают хорошо известные трудности синтеза тех «языков», которые присущи этим двум направлениям, равно как и сложности, обусловленные их яркими и явными различиями. Эти различия состоят и в степени обобщенности, и в их методологических установках, и в направленности исследований, и в их общем стиле и во многих иных их особенностях.

Итак, сущность и основная идея предлагаемого здесь подхода заключается в том, что проблема развития детской игры не только может, но и должна быть поставлена и рассмотрена с позиций психологической теории деятельности в целом и, в особенности, – с позиций одного из наиболее разработанных

ее вариантов – с позиций концепции *системогенеза деятельности*. Развитие игры именно как игровой *деятельности*, то есть как одного из основных типов деятельности, должно быть эксплицировано, на наш взгляд, в качестве *частного* случая *общих* закономерностей генезиса деятельности. Эвристический потенциал концепции системогенеза может и должен быть поэтому реализован и по отношению к раскрытию закономерностей самой игровой деятельности. Лишь на этой основе могут открыться возможности и для синтеза концепции системогенеза и психологии игры в целом. Кроме того, и сама концепция системогенеза может обрести за счет этого необходимую степень своей полноты и завершенности. В нее окажутся включенными не только два из трех ведущих видов деятельности (учебная и трудовая), но и третий ее вид – игровая, который пока остается вне поля ее действия. В свою очередь, и сама проблема развития игровой деятельности обретает в этом случае общую и достаточно обоснованную теоретико-методологическую базу, каковой и является концепции системогенеза.

Вообще говоря, в данном контексте представляется не вполне естественным то обстоятельство, что данная концепция, уже успешно реализованная по отношению к профессиональной и учебной деятельности, до настоящего времени пока не востребована психологией детской игры. Проблема ее развития не только не разработана, но и практически даже не сформулирована с позиций концепции системогенеза. Ни в содержательном, ни даже так сказать в «формальном» плане эта ситуация не является, конечно, естественной. Действительно, с содержательной точки зрения именно игровая деятельность и тот интервал онтогенеза, на котором она выступает доминирующей формой активности, характеризуются *наиболее* выраженными собственно генетическими перестройками. Следовательно, они играют главенствующую роль для развития личности в целом, а выявление тех закономерностей, которым подчиняются данные трансформации, – столь же определяющую роль для понимания и объяснения этого развития. Они поэтому не только могут, но и обязательно *должны* стать предметом самостоятельного рассмотрения в кон-

цепции системогенеза. С формальной точки зрения один из главных признаков «хорошей теории» – это, как известно, ее соответствие требованию полноты и завершенности. Оно объективно требует включения в концептуальный состав концепции системогенеза не только двух основных видов деятельности – игровой и учебной, но и третьего, также основного (но «недостающего» пока в ней) вида, то есть игровой деятельности. Именно этот «концептуальный пробел» необходимо устранить, что и составит предмет дальнейшего изложения.

Вместе с тем, необходимо, конечно, отдавать отчет и в сути тех причин, которые обуславливают констатированную выше ситуацию – ситуацию, характеризующуюся отсутствием пока реального синтеза между концепцией системогенеза и психологией игровой деятельности. Действительно, эта ситуация вполне объяснима и даже в какой-то мере естественна. Сохраняющееся очень явное доминирование в этой концепции исследований профессиональной и – несколько в меньшей степени учебной деятельности, как уже отмечалось выше, связано, с тем, что именно в этих типах деятельности сам предмет исследования (содержание и структура деятельности) представлен в максимально полном и психологически богатом виде. Он, следовательно, эксплицирован с наибольшей степенью рельефности, а потому в большей степени доступен исследованию. Кроме того, немаловажным представляется и обстоятельство уже не собственно теоретического, а чисто прагматического плана. И учебная и особенно профессиональная деятельность в практическом отношении выступают (или, по крайней мере, – считаются) существенно более значимыми предметами изучения, нежели игровая деятельность, что и объясняет сложившуюся ситуации. Наконец, следует учитывать, что психологическая структура и профессиональной, и учебной деятельности существенно более стабильна и инвариантна, нежели структура такой предельно «спонтанной» и лабильной формы активности, каковой является игровая деятельность. В этом плане последняя, являясь объективно во многом более простой по содержанию (конечно – лишь относительно), в то же время, выступает как более сложная для изучения. Основная причина

этого – именно «нестабильность» и вариативности предмета изучения, а также неопределенность и «размытость» его содержательных рамок⁹⁴.

Обобщая все вышеизложенное можно сделать следующее итоговое заключение, способствующее решению проблемы определения «ближайшей метасистемы» по отношению к детской игре, а тем самым – и реализации первого гносеологического плана ее исследования (метасистемного). Познавательный «переход» от детской игры к искомой метасистеме, по нашему мнению, заключен так сказать в «промежуточном звене» – в одном вспомогательном, но важнейшем понятии. Причем, это понятие является не каким-либо «привнесенном извне» и потому искусственным, а отображает и воплощает саму атрибутивную сущность детской игры; это и есть понятие *игровой деятельности*. Лишь осмыслив игру как игровую деятельность и реализовав по отношению к раскрытию закономерностей ее генезиса потенциал теории деятельности, можно рассчитывать на обоснованное и конструктивное решение проблемы определения метасистемы по отношению к ней. Каким же образом может и должно быть реализовано это – наиболее общее методологическое положение для решения проблемы определения метасистемы по отношению к детской игре? На наш взгляд, возможен следующий вариант такого решения.

При этом необходимо, прежде всего, подчеркнуть, что данный вопрос (равно как и иные – аналогичные ему и производные

⁹⁴ В этом плане необходимо отметить, что неопределенность и «размытость» содержательных границ предмета психологии игровой деятельности (и вообще – понятия «игра» в психологии), по-видимому, существенно выше, нежели это имеет место по отношению к двум другим основным типам деятельности. Напомним, что эти вопросы уже рассматривались в предыдущей главе. Если по отношению к ним основная проблема состоит в дифференциации их *видов*, то в отношении игровой деятельности проблема заключается и в дифференциации, а также осмыслении даже ее *типов*; вообще – того, что можно, а что нельзя считать ей. В этом плане достаточно отметить, например, *игровые* виды спортивной деятельности, осуществляемой на профессиональном уровне (впрочем, – не только профессиональном), а также, скажем, азартные *игры*. В целом, это, как известно, сопряжено с известными концептуальными трудностями интерпретации так называемых «детских» и «недетских» игр.

от него по содержанию вопросы) предельно сложны и в целом их еще предстоит решить. Вместе с тем, уже сейчас необходимо предпринимать попытки такого решения, поскольку без них ощутимое продвижение в плане развития концепции системогенеза по отношению к игровой деятельности вряд ли возможно. Отдавая полный отчет в сложности указанных вопросов и в возможности их лишь так сказать «парциального» решения, мы, тем не менее, считаем возможным сформулировать ряд положений, способствующих этому. В свою очередь, такая формулировка предполагает необходимость обращения к достаточно общим проблемам и вопросам. Прежде всего, необходимо обращение к базовым положениям психологической теории деятельности, а также к тем новым результатам, которые получены в ней в настоящее время⁹⁵. Причем, такая необходимость по отношению к сформулированным выше вопросам является вполне очевидной. В целях ее реализации следует, однако, предварительно сформулировать некоторые *общие* положения, необходимые для рассмотрения собственно *генетических* вопросов. И только затем будет представлен вариант решения самих этих – генетических вопросов.

Прежде всего, подчеркнем, что в наиболее общем плане суть развитого здесь подхода заключается в попытке реализации по отношению к генезису игровой деятельности концепции системогенеза. Согласно ему, этот генезис является очень важным и специфическим, но все же частным случаем действия *общих* системогенетических принципов и закономерностей. В свою очередь, обращение к концепции системогенеза *деятельности* и рассмотрение на ее основе генезиса *игровой деятельности* объективно требует первоочередной опоры на те представления, которые сложились к настоящему времени в психологической теории деятельности относительно ее состава, структуры и функционально-динамической организации, то есть ее психо-

⁹⁵ Напомним, что аналогичная необходимость была констатирована и в ходе проведенного выше рассмотрения общей логики развития теории деятельности. Она позволила эксплицировать детерминанты и закономерности трансформации структурно-морфологической парадигмы разработки теории деятельности в функционально-динамическую парадигму.

логической архитектоники. Подчеркнем также, что среди всех этих аспектов данной теории объективно главным является, согласно принятым в методологии научного познания императивам, именно *структурный* аспект. Дело в том, что именно он сопряжен с решением *главного* гносеологического вопроса, возникающего при изучении, фактически, любого предмета. Это – вопрос о его содержании (морфологии) и структуре (организации). Данный вопрос уже был предметом нашего специального и достаточно развернутого рассмотрения в параграфе 1.1.2. В связи с этим, не дублируя, разумеется, здесь представленные в нем материалы, все же именно их необходимо взять за основу рассмотрения и сформулированных выше собственно генетических вопросов.

2.3.2. Формирование игровой деятельности как процесс метасистемогенеза

Так, согласно данному подходу, в существенной степени конкретизируется и наполняется реальным содержанием то известное и очень общее методологическое положение, согласно которому именно совместная деятельность *является метасистемой* для индивидуальной деятельности. Дело в том, что совместная деятельность – это не только метасистема для индивидуальной деятельности, а последняя, в свою очередь – это не только подсистема, компонент для первой. Отношения между ними, а также структура самой индивидуальной деятельности в аспекте ее включенности в совместную деятельность существенно сложнее. Они не носят лишь так сказать «внешнего» характера, то есть характера «включения» первой во вторую, их простой «связи» и пр.

В действительности, раскрытие реальной сложности и даже – уникальности таких отношений возможно лишь с позиций трактовки деятельности как специфической системы со «встроенным» метасистемным уровнем, а также при учете ее реальной (а не симплифицированной) структурно-уровневой организации. Последняя образована, как показано в предыдущем параграфе (а также в целом ряде наших работ – см. их обзор, например,

в [165]), отнюдь не тремя – традиционно дифференцируемыми уровнями. Как известно это уровни «автономной» деятельности, действий и операций. В действительности, она образована *пятью* основными уровнями ее психологической организации. При этом одним из них – причем, иерархически высшим является *метадеятельностный* уровень структурной организации. Его подробная характеристика также дана в целом ряде наших работ (см., например, [147, 165], а также в параграфе 2.1.2. данного тома). В связи с этим, не повторяя здесь все уже представленных в нем материалов, напомним лишь о наиболее принципиальных чертах – о сути данного уровня. По своему основному функциональному предназначению, а также по своей психологической природе он представляет собой одно из частных, хотя и предельно важных проявлений общего и фундаментального свойства психики – свойства *саморегулятивности*. Деятельность во всем многообразии арсенала ее операционных средств и психических механизмов может «оборачиваться» на саму себя. Она в известной степени может строить и перестраивать сама себя; может конструировать и реконструировать, трансформировать и генерировать свое же собственное новое – деятельностное содержание. Имеет место феномен (а одновременно – и механизм), который был обозначен нами ранее как «деятельностное рефлексирование», как «деятельность по организации деятельности», как «деятельность с деятельностью». Тот традиционный модус деятельности (как активного *оператора*), который традиционно считается и основным и единственным, дополняется при этом еще одним модусом, когда деятельность становится и относительно пассивным *операндом*. При этом истинная сложность и «хитрость» складывающейся ситуации заключается в том, что в роли оператора и операнда выступает, во-первых, *одна* и та же сущность (то есть сама деятельность); во-вторых, эти модусы могут не только чередоваться, но и синхронизироваться. В результате этого возникает явление деятельностной *операндо-операторной обратимости*.

Далее, в работах [142, 165] было показано, что по своему содержанию данный уровень представляет собой персонифицированную и интернализованную совокупность основных *регуля-*

тивных функций, которые выполняет совместная деятельность по отношению к индивидуальной. Он, фактически, есть не что иное как «квинтэссенция» совместной деятельности, точнее – системы тех функций и процессов по организации частных (индивидуальных) деятельностей, которые придают самой совместной деятельности характер их *интеграции* (в отличие от их простой *агрегации*). Другими словами, по своему содержанию и составу совокупность всех этих функций представляет собой одну из экспликаций общего *регулятивного инварианта*, детальная характеристика была дана выше.

Следовательно, метадеятельностный уровень в целом – это индивидуальная форма существования основных регулятивных («управленческих») функций, которые изначально присущи и вообще атрибутивно характерны для совместной деятельности, составляют ее «ядро» и сущность. Однако тем самым метадеятельностный уровень (как уровень индивидуальной деятельности) воспроизводит – мультиплицирует в себе базовые особенности *совместной деятельности* (как той метасистемы, в которую исходно включена индивидуальная деятельность). Совместная деятельность как метасистема для индивидуальной деятельности «проникает» в индивидуальную деятельность через включение в нее основных регулятивных функций, свойственных самой совместной деятельности. Они и принимают в индивидуальной деятельности специфическую форму – форму *саморегулятивных функций*. В силу этого, можно и нужно говорить о «вращивании», то есть о функциональном включении («встраивании») метасистемы – совместной деятельности в систему индивидуальной деятельности. Последняя с необходимостью предстает поэтому как система со «встроенным» метасистемным уровнем. Но тем самым можно констатировать ситуацию, при которой *высший* уровень организации индивидуальной деятельности – метадеятельностный не может быть адекватно понят как «только индивидуальный». Он – суть продукт и результат дифференциации совместной деятельности. Поэтому он выступает носителем детерминант и вообще – содержания такого плана, который выходит за пределы и индивидуальной психики, и индивидуальной деятельности

(то есть является «наддеятельностным» и «надличностным»). В этом, кстати говоря, проявляется (и этим объясняется) известное положение о деятельности как, прежде всего, *общественной категории*; о том, что деятельность в ее истинном смысле может возникнуть лишь в условиях *соактивности*.

В контексте основных задач данной работы особо значимо то, что сформулированные представления об индивидуальной деятельности как о системе со «встроенным» метасистемным уровнем (и о совместной деятельности как «ближайшей» метасистеме по отношению индивидуальной деятельности) позволяют сформулировать ряд положений, относящихся именно к *генетическому* аспекту проблемы деятельности в целом и игровой, в особенности. В самом деле, деятельность в ее развитом – сформированном виде (то есть в виде пятиуровневой структуры), естественно, не дана изначально. Напротив, она является продуктом и результатом длительного и сложного процесса онтогенетического формирования. В его ходе формируются как сами уровни, так и средства их межуровневого согласования, взаимодействия, а в целом – их общая иерархия. Более того, в ходе этого сложнейшего онтогенетического процесса ведущая, можно сказать – исключительная роль, как это ни парадоксально, принадлежит именно метадеятельностному уровню. Поясним сказанное.

Общеизвестно, что онтогенетическое развитие, формирование психики и поведения, а затем (и вместе с тем) – деятельности объективно невозможны вне общения ребенка и взрослого, вне социальных контактов, вне социальных взаимодействий в целом. В общем плане данное положение зафиксировано в общеметодологическом принципе социальной обусловленности психики. Подчеркнем, что эти контакты и взаимодействия осуществляются, прежде всего, именно в процессе игровой деятельности. В этом взаимодействии, в этих контактах ребенка и взрослого проявляется соактивность как простейшая форма совместного поведения, а затем – и совместной деятельности. Причем, по совершенно естественным, понятным и даже – жизненно необходимым причинам взрослый реализует в этой соактивности направляющие, организующие, регулирующие и прочие воздействия на поведенческую

активность ребенка. В определенном смысле взрослый выступает как «руководитель», а ребенок – как «руководимый». Вообще говоря, следует подчеркнуть, что между управленческой и педагогической деятельностью существует глубинное и даже атрибутивное сходство их психологической природы, обнаруживающееся именно сквозь «призму» понятия метадеятельности. Действительно, хорошо известно, что идеалом педагогической деятельности является не решение задачи просто «научить», а «научить учиться», то есть, по существу, выйти за пределы своей индивидуальной деятельности и сформировать «деятельность других» (учащихся). Даже в самом понятии «педагогика» отражена эта связь: педагогика – дословно «детовожделение», что этимологически практически эквивалентно понятию «руководство».

По отношению к поведению ребенка должны быть реализованы некоторые – вначале самые элементарные, а затем все более усложняющиеся организующие, корригирующие и направляющие функции. Взрослый учит, а ребенок учится в этом *взаимодействии действовать*, а для этого – предвидеть, ставить цель, элементарно планировать, делать выбор (принимать решения), контролировать себя, исправлять (корректировать) ошибки и др. Тем самым, в этом процессе взрослый – просто в силу того, что он объективно организует поведение ребенка, «следит за ним» и «контролирует его», естественным и необходимым образом реализует некоторую совокупность функций по управлению поведением ребенка. Разумеется, в подавляющем большинстве случаев взрослый не ставит перед собой самостоятельную цель делать это и тем более – «реализовывать какие-либо управленческие функции». Суть дела в том, что такая реализация носит совершенно объективный характер и происходит «параллельно» соактивности ребенка и взрослого. При ближайшем рассмотрении оказывается, что по своему содержанию эти функции (повторяем, – направленные на управление поведением ребенка) очень близки к управленческим функциям как таковым, хотя они, разумеется, и представлены в относительно простейшем, элементарном виде. Вместе с тем, понимая их смысл, воплощая их требования в своем индивидуальном поведении, *подчиняясь им*, ребенок начинает строить свое поведение в соответствии с ними.

Таким образом, все эти функции и тот регулятивный инвариант, в виде которого они представлены в поведении и деятельности, начинает регулировать индивидуальное поведение, а затем и элементарные формы индивидуальной деятельности (подчеркнем, – прежде всего, именно игровой) ребенка. Этот инвариант был рассмотрен нами выше и включает в себя систему интегральных, регулятивных процессов организации деятельности – процессы целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, программирования, планирования, контроля, самоконтроля. Другими словами (так сказать, – исходно) этот инвариант представлен «со стороны взрослого» как совокупность «управленческих» – регулятивных *функций*. Через них он направляет, регулирует поведение ребенка. Однако эти функции, подчинения которым и добивается, прежде всего, взрослый, начинают «переходить во внутренний план» и принимать тем самым форму специфических – регулятивных процессов, направленных на организацию индивидуального поведения. Иными словами, формируются те процессуальные регуляторы, которые были обозначены выше понятием интегральных психических процессов. Их система, будучи исходно задана в качестве регулятивного инварианта, затем принимает внутреннюю форму – форму *саморегулятивного инварианта*.

Однако именно это и означает, что «управленческая деятельность» взрослого, предполагающая реализацию по отношению к поведению ребенка совокупности регулирующих и направляющих воздействий (функций), получает в индивидуальном поведении ребенка свое как бы «удвоенное бытие»: ребенок *сам* постепенно начинает реализовывать их в отношении своего поведения. Формируется все то, что обозначается в психологии понятиями с приставкой «само» – самоконтроль, самоприказ, саморегуляция, самооценивание, самокоррекция и мн. др. Индивидуальное поведение, а затем и деятельность начинают строиться «по образу и подобию» совместной деятельности. Тем самым в структуру индивидуальной деятельности (хотя, конечно, и очень специфическим образом) включается совместная деятельность: *регулятивный инвариант функций*, обеспечивающий возможность

управления совместной деятельностью, трансформируется в *саморегулятивный инвариант* процессов, реализуемых по отношению к управлению собственным поведением. Метасистема совместной деятельности воплощается – «встраивается» в структуру системы индивидуальной деятельности. Сама же индивидуальная деятельность тем самым формируется, а затем – функционирует как система со «встроенным» метасистемным уровнем. С этих позиций можно высказать общее предположение, согласно которому то, что традиционно обозначается в психологии понятием «интериоризации» (независимо от трактовок этого явления), в плане его *механизмов* как раз и представляет собой *процесс встраивания* метасистемного уровня в структуру индивидуальной деятельности, процесс формирования данного уровня в целом в общей структуре деятельности⁹⁶.

На генетически зрелых стадиях развития данный уровень обретает свой истинный статус – статус ведущего, высшего уровня всей иерархии деятельностных уровней. Любая развитая и сформированная деятельность (равно как и личность, ее осуществляющая) характеризуются тем, что главными и ведущими в ее реализации выступают процессы и механизмы *саморегуляции, самоорганизации*. Феноменологически это репрезентируется как «подвластность деятельности сознательному контролю», как «произвольная управляемость своей деятельностью и своим поведением», как «субъективный мониторинг за деятельностью», как «рефлексивный контроль» и т. д. Иными словами, в своих развитых и зрелых формах деятельность атрибутивно характеризуется тем, что, осуществляя ее, субъект может сделать предметом своей деятельностной активности саму эту деятельность. Регу-

⁹⁶ В данной связи можно видеть, что с развитых позиций получает новый импульс очень важная и традиционно дискутируемая проблема интериоризации, равно как и вопрос о наполнении данного понятия конкретным содержанием. Вообще говоря, оно до настоящего времени остается достаточно неопределенным, аморфным и даже метафорическим, а в некоторых случаях оно трактуется отнюдь не как «объяснительный *механизм*» (к чему, собственно говоря, и привыкли многие поколения психологов), а как одна из основных *проблем и трудностей* психологического познания.

ляция деятельности субъектом (то есть саморегуляция) может в развитых формах принимать вид относительно самостоятельной деятельностью активности.

Иными словами, именно благодаря наличию метасистемного уровня, становится возможным феномен «удвоения» деятельности: активное отношение к «первичной» деятельности может принимать также форму деятельности, по отношению к которой сама «первичная» деятельность выступает в качестве ее предмета. Субъект как бы «выходит за пределы» своей деятельности, делая ее же саму предметом своих – опять-таки деятельностью-организованных воздействий. Первично и исходно (именно в генетическом плане) все это как раз и реализуется в ходе генезиса игровой деятельности. Итак, можно сделать общее заключение, согласно которому в основе механизмов саморегуляции лежит взаимодействие метасистемного уровня организации деятельности со всеми иными – соподчиненными ему деятельностью-уровнями.

Таким образом, из всего вышеизложенного следует достаточно важный в плане решаемых здесь задач и обобщающий по своему содержанию вывод. Системогенез деятельности по самой своей природе и смыслу представляет собой генезис системы со «встроенным» метасистемным уровнем. Искомой – «ближайшей» метасистемой по отношению к игровой деятельности является совместная деятельность. При этом данная метасистема (то есть совместная деятельность), действительно, функционально включается – «встраивается» в систему индивидуальной деятельности и образует в итоге ее иерархически высший уровень (метасистемный). Следовательно, он является не традиционно описанным – «классическим» системогенезом, а его более сложной разновидностью: его более корректно трактовать посредством понятия «метасистемогенез». Более того, с позиций сформулированных выше представлений раскрываются и некоторые глубинные – «интимные» механизмы этого генетического процесса. В его основе, фактически, лежит формирование системы интегральных процессов психической регуляции деятельности и поведения. Однако, как показано выше, именно их формиро-

вание является наиболее специфическим тому интервалу онтогенетического развития, на котором доминирует игровая деятельность, являясь при этом ее ведущим типом. Кроме того, их формирование, согласно нашим данным, подчиняется основным закономерностям «классического» системогенеза (см. об этом подробнее в главе 3 третьего тома).

Наконец, представляется целесообразным сделать и еще одно заключение, которое одновременно позволяет наметить направления дальнейшего анализа рассматриваемых здесь задач. Как можно видеть из представленных выше материалов, они привели, фактически, к «двуединому» результату. С одной стороны, они позволили предложить решение проблемы определения «ближайшей» метасистемы по отношению к системе игровой деятельности. С другой стороны, *именно это* позволило установить целый ряд закономерностей собственно генетического плана по отношению к проблеме детской игры и, более того, определить *общий тип* такого генезиса. Тем самым, по-видимому, эксплицируется и обоснованность, и конструктивность самого предложенного выше решения проблемы определения искомой метасистемы. Вместе с тем, нельзя забывать и о еще одном – также сформулированном выше и обязательном методологическом императиве. Это – положение о *полиметасистемности* сложных объектов в целом и детской игры, в частности. Конкретно это означает, что, наряду с *одной* – рассмотренной метасистемой, должны быть проанализированы и иные – также онтологически представленные метасистемы. Напомним, что ими являются две следующие метасистемы. Во-первых, это система *социального* микро- и макроокружения, в которой разворачивается игровая деятельность ребенка. Именно она является носителем всей совокупности *объективных* детерминант, факторов и условий, в которых формируется и разворачивается игровая деятельность ребенка. Во-вторых, это, разумеется, и его *личность* в целом (как носитель *субъективных* детерминант и факторов организации игры), наиболее интенсивно формирующаяся именно в тот период, на котором доминирует игровая деятельность. Напомним также, что в общем плане они были раскрыты в параграфе 2.1.2. данного тома.

При обращении к ним наиболее важным и принципиальным обстоятельством является то, что эти две метасистемы – равно как и первая, уже рассмотренная, также не только и не просто «вливают» на содержание и организацию детской игры (хотя, разумеется, и так тоже). Дело еще и в том, что они, фактически, «проникают» своим содержанием в нее, функционально включаются в нее и, более того, *конституируют* ее – и в содержательном, и в организационном плане. Причем, по отношению к ним такое «встраивание» представлено еще более явно и очевидно, полно и демонстративно, нежели по отношению к первой из рассмотренных метасистем (совместной деятельности). Другими словами, положение о деятельности в целом и игровой деятельности, в частности как о системе со «встроенным» метасистемным уровнем получает еще более полную и очевидную экспликацию именно в аспекте двух других целостностей, в которые она сама онтологически включена. Такая «встроенность» проявляется в целом ряде очень общих и, по существу, фундаментальных психологических закономерностей и феноменов, достаточно подробно охарактеризованных в соответствующей литературе. В силу этого, нет необходимости их детального описания, а достаточно указания их наиболее принципиального смысла.

Действительно, при обращении к первой из них – к метасистеме социального микро- и макрооружия (к той части *социума*, в котором разворачивается игровая деятельность) наиболее общим и принципиальным является то обстоятельство, что именно она как раз и является источником и носителем основных факторов и детерминант, обуславливающих содержание и организацию детской и игры – и в целом (как особого феномена), и ее конкретных – очень многочисленных разновидностей. Перефразируя известное выражение С. Л. Рубинштейна («игра – дитя труда» [307]), с еще большим основанием можно сказать, что «игра – дитя социума». Она «повторяет» и воспроизводит его в себе – в своем содержании, организации и генетической динамике. Фактически – и это является одной из аксиом психологии детской игры – именно она и выступает основным *каналом* базового и, по существу, важнейшего процесса, лежащего как в основе формирования личности,

так и в основе освоения всей системы социально-выработанного опыта – процесса *социализации*. Но именно это и означает, что сама детская игра не просто во все большей степени включает – мультиплицирует этот опыт, то есть «встраивает» его в себя, но сам он, по существу, и «строит» ее, а через это – оказывает формирующее воздействие на личность ребенка.

В самом деле, вся история развития психология личности (а также социальной психологии и иных, связанных с проблемой личности психологических направлений), ее основные теоретические положения, равно как их эмпирико-экспериментальный базис, убедительно свидетельствуют о существовании одной очень общей и фундаментальной закономерности. Более того, эта закономерность является настолько общей, она стала настолько «привычной и обычной», что зачастую просто перестает замечаться и считается своего рода само собой разумеющейся. Она стала своего рода «фоном» исследований личности, элементом «профессионального бессознательного» психологов, занимающихся проблемой личности и, как правило, уже не подвергается должной методологической рефлексии.

Данная закономерность состоит в том – достаточно несложном в плане констатации (но крайне трудном в плане раскрытия механизмов, лежащих в его основе) факте, что в своем наиболее общем виде личность представляет собой определенное *социальное качество*, точнее – систему таких качеств, а еще точнее уровень в общей организации индивида. Эти качества образуют в своей совокупности уровень собственно личностной организации индивида. Вместе с тем, трудно не видеть того очевидного обстоятельства, что все они и в плане генезиса, и в плане содержания, и во многих иных планах, фактически, представляют собой (причем, по определению) своеобразное «удвоение социальной реальности». Они не только могут, но и должны быть поняты как, прежде всего, *индивидуальная* форма существования *социального* мира, как продукт и результат транспонирования социальных институтов (и соответствующих им норм, правил, ценностей и др.), социума в целом в содержание и структурно-функциональную организацию индивидуальной психики. Более того, сама трактовка личности как

«социального качества» индивида с необходимостью указывает именно на это обстоятельство как на важнейшее и определяющее для понимания ее атрибутивной природы. Особо важно в контексте данного изложения подчеркнуть тот факт, что все это осуществляется, прежде всего, именно *через* игровую активность ребенка, *посредством* нее. Тем самым, можно видеть, что, действительно, внешний – «социальный мир», социум в целом повторяет, воспроизводит – мультиплицирует себя в содержании и структуре личности; он «встраивается» в ее содержание и структурно-функциональную организацию и даже во многом *образует* ее. Происходит же это именно на основе и за счет, прежде всего, игровой деятельности.

Подчеркнем, что все эти и аналогичные им положения являются не только очень общими, но и наиболее фундаментальными, а одновременно – и наиболее общепринятыми и разделяемыми подавляющим большинством исследователей. Различия между ними и действительная сложность данного вопроса проявляются не в плане констатации указанного положения, то есть не в самом по себе факте «встроенности» социума в личность, а в том, *как* именно осуществляется этот процесс; какие механизмы лежат в его основе. По существу, это и есть основной вопрос психологии личности и он, к сожалению, пока еще очень далек от своего решения. Вместе с тем, сам *факт* этого «встраивания» – факт мультиплицированности социума в личности является, повторяем, достаточно очевидным, общим и труднооспоримым. По существу, именно он многократно зафиксирован в различных и достаточно общих теоретических положениях, составляющих основу психологии личности. Это, в частности, и известный тезис о том, что «личность есть не что иное, как совокупность общественных отношений»⁹⁷. Это – и метафора личности как «социального микрокосмоса», который повторяет в себе «социальный макрокосмос». Это и точка зрения, согласно которой уровень зрелости и масштаб личности определя-

⁹⁷ Хотя более точный перевод немецкого оригинала известной работы К. Маркса, в которой сформулировано это положение, предусматривает не слово «совокупность», а слово «сосредоточение», что еще более адекватно развиваемым здесь взглядам.

ются именно степенью воплощенности в ней «надличностного», то есть именно общественного, социального содержания, и мн. др.

Кроме того, не менее, а, быть может, и еще более показательным то, что и сам процесс формирования личности обычно обозначается наиболее общим понятием *социализации*, что наилучшим образом передает психологическую природу самой личности как именно системы со «встроенным» метасистемным уровнем. Ее содержание, поскольку оно формируется как результат *процесса* социализации, представляет собой в *итоговых* проявлениях также воспроизводство, «дубликат» самого социального. Все это, собственно говоря, и лежит в основе многих исследований, выполненных в самых различных парадигмах и направленных на раскрытие содержания личности, а также ее формирования. В них используются понятия интернализированности социального в индивидуальном (личности); интериоризации внешнего (то есть социального) во внутреннее (то есть в саму личность); «распредмечивания» внешнего во внутреннем и «опредмечивания» внутреннего во внешнем; «присвоения» личностью (индивидуальным) социального (общественного) и др.

Таким образом, можно заключить, что все – достаточно многочисленные и многоплановые аргументы, опирающиеся, в свою очередь, на наиболее общие и фундаментальные представления об атрибутивной природе личности, убедительно свидетельствуют о том, что она не только может быть *понята* как система со «встроенным» метасистемным уровнем, но в действительности и *является* ей. Тем самым получает свое подтверждение и сформулированное выше предположение о принадлежности личности к специфическому классу систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Более того, степень обоснованности данного вывода, то есть правомерность ее принадлежности именно к такого рода системам, предстает с этих позиций как максимально очевидная. Сама *сущность* личности, ее атрибутивная природа (а не только те или иные ее грани и аспекты, особенности и закономерности) как раз и заключается в том, что она выступает именно *социальным* качеством индивида, а следовательно, – продуктом и результатом транспонирования социального в индивидуальное.

Все это оказывается возможным благодаря еще одной – также очень общей и хорошо известной закономерности, состоящей в следующем. Дело в том, что само «социальное» имеет две формы (два модуса своего существования). Это – не только «надындивидуальный» (исходный), но и собственно «индивидуальный» (вторичный) модус. Социальное – надындивидуальное (социум как метасистема для личности), выступая первичным и исходным для ее формирования, обретает, однако, через это формирование свой «вторичный» модус – модус «индивидуального». Тем самым, и личность выступает, фактически, уже не только как система со «встроенным» метасистемным уровнем, но и как система с «*построенным*» метасистемным уровнем. Исходно и первично этот уровень вообще *не представлен* в индивидуальной психике: он практически полностью строится, создается в процессе социализации индивида. Социум миллиарды раз мультиплицируется в индивидуальной психике; создает высший ее уровень – уровень личностной организации.

Констатируя эти, повторяем, очень общие и общепринятые закономерности, необходимо специально подчеркнуть два обстоятельства. Во-первых, сам их «ранг» – именно как общих является дополнительным и важным аргументом в пользу правомерности сформулированного выше предположения. Во-вторых, говоря о «встраивании» метасистемы (социума) в систему (индивидуальную психику), мы, разумеется, имеем в виду не онтологическое – не так сказать, морфологическое воспроизводство первой во второй. Речь идет лишь о том, что метасистема *функционально* мультиплицируется в системе, получает в ней специфическую форму репрезентации. Более того, эта функциональная репрезентация не носит, конечно, характера «прямого переноса» и «механического воспроизводства». Как раз наоборот, этот процесс в каждом отдельном случае глубоко индивидуален; он характеризуется огромной вариативностью и беспрецедентной индивидуализированностью реализации. Личность – не пассивный «реципиент» метасистемы (социума), а активный и глубоко индивидуализированный агент, субъект. Именно этим и обуславливаются глубочайшие различия «внутренних миров» личностей.

Итак, можно видеть, что базовый и фундаментальный в плане формирования личности процесс (а одновременно – и носитель комплекса соответствующих механизмов) социализации может и должен быть проинтерпретирован именно как процесс функционального включения социума в содержание и организацию личности, как процесс «встраивания» в него. По своей природе, то есть атрибутивно, данный процесс разворачивается, однако, не как пассивная «рецепция» социального опыта, а обязательно и объективно предполагает (и требует активности со стороны самой формирующейся личности). В свою очередь, наиболее интенсивно он осуществляется именно на том интервале онтогенеза, на котором доминирующим – ведущим типом деятельности как раз и является игровая деятельность. Следовательно, именно она и выполняет основную роль в этом процессе; является той динамической системой, посредством которой он осуществляется. Однако сама она может эффективно реализовывать эти свои функции лишь в том случае, если она будет адекватно и, по возможности, достаточно полно воспроизводить в своем содержании и организации совокупность социальных детерминант.

Наконец, в контексте рассматриваемой проблемы необходимо отметить еще два – достаточно существенных обстоятельства. Во-первых, как можно видеть, с позиций развитых выше представлений об игровой деятельности как о системе со «встроенным» метасистемным уровнем (в плане включения в нее метасистемы социума) раскрываются новые, дополнительные грани, а частично – и механизмы наиболее общего и фундаментального процесса социализации. Фактически, игра раскрывается не только как необходимый объект исследования, предписываемый известным *принципом социальной* детерминации психики и личности, но и как *методологическое* средства его реализации. Именно в ней заложены истинные средства и механизмы, особенности и закономерности, «через» которые и «посредством» которых и осуществляется эта детерминация. Во-вторых, все сформулированные выше положения очень хорошо согласуются с представлениям, сложившимися в одном из наиболее традиционных направлений психологии детской игры. Оно связано с исследо-

ванием основных *функций* игры и игровой деятельности в целом и ее базовых функций. Ими, как известно, выступают функция социализации ребенка и тесно сопряженная с ней функция освоения социального опыта (которая, в свою очередь, лежит в основе когнитивного развития в целом), в особенности. Тем самым, однако, они и *верифицируются* такой согласованностью – «непротиворечивостью» первых со вторыми.

При обращении к еще одной метасистеме, в которую онтологически и объективно включена игровая деятельность, – к *личности* ее субъекта также следует констатировать принципиально сходную ситуацию. Причем, степень очевидности этого именно по отношению к данной метасистеме является, пожалуй, наибольшей. В общем плане положение о том, что деятельность в целом является системой со «встроенным» метасистемным уровнем уже было рассмотрено в параграфе 2.1.2. данного тома. Оно, однако, совершенно справедливо и по отношению к одному из ее типов – игровой деятельности. Действительно, как мы уже отмечали выше, можно констатировать следующую – наиболее общую закономерность организации трудовой деятельности. Человек во всем многообразии его потребностей, интересов, мировоззрений, убеждений, установок, жизненного опыта; особенностей отдельных психических функций; нейродинамических качеств; свойств личности является исходной структурой, на основе которой формируется психологическая система деятельности. Тем самым со всей очевидностью вскрывается обстоятельство, согласно которому деятельность не просто является системой со «встроенным» метасистемным уровнем, но и *не может являться ничем иным*, кроме системы именно такого типа.

Наиболее показательно (и доказательно), что именно это – *основное* положение не только полностью справедливо и по отношению к игровой деятельности, но представлено здесь еще более явно ярко; поясним сказанное. По отношению к трудовой и учебной деятельности, разумеется, личность и психика являются «онтологическим носителем» всех механизмов и средств, процессов и факторов их организации. Тем самым они очень полно функционально включаются – «встраиваются» в содержание и орга-

низацию этих типов деятельности, мультиплицируются в них. Причем, чем более полным и развернутым будет такое мультиплицирование, тем, как правило, психологически богаче и эффективнее и сама деятельность. Вместе с тем, по отношению именно к игровой деятельности степень такого мультиплицирования является, пожалуй, максимальной или даже – предельно возможной. Дело в том, что одной из ярчайших особенностей игровой деятельности – атрибутом детской игры является следующая ее черта. Она не просто «реализуется» субъектом (как это имеет место по отношению к двум другим типам), а *полностью «захватывает»* ребенка, максимально *охватывая* при этом все его – сформированные на данный момент возможности, а тем самым и содействуя их дальнейшему развитию. Именно максимальная «погруженность» в мир игры в целом и в каждую ее конкретную разновидность, непосредственность и полнота личностного «инвестирования» в нее, а также мотивационная привлекательность – все это, повторяем, не просто *одна* из ярчайших особенностей игры, но и, фактически, ее *атрибутивная* характеристика.

Все сказанное позволяет сделать, как минимум, два основных заключения. Во-первых, игровая деятельность, равно как и иные типы деятельности (трудовая и учебная), также является системой со «встроенным» метасистемным уровнем. Данное обстоятельство должно быть зафиксировано не только по отношению к двум уже рассмотренным выше метасистемам, но и к метасистеме личности. Причем, степень эксплицированности данного обстоятельства является еще более явной и очевидной, нежели по отношению к ним. Во-вторых, с позиций сформулированных представлений можно констатировать и еще одно – достаточно труднообъяснимое и даже не вполне естественное обстоятельство. Как известно, среди совокупности общих методологических принципов психологии очень важную роль играет принцип «единства психики и деятельности». Он имеет целый ряд трактовок и экспликаций, а в наиболее общем виде состоит в том, что «психика не только проявляется в деятельности, но и *формируется* в ней» (С. Л. Рубинштейн). Причем, наиболее характерно то, что данный принцип был сформулирован, а впоследствии практически полностью развит на материале

лишь трудовой (главным образом) и учебной деятельности. Вместе с тем, в сферу его изучения практически не включен тот тип деятельности (и, соответственно, тот онтогенетический интервал развития), которые сопряжены с *наиболее интенсивными* трансформациями и деятельности, и психики. Причем, здесь происходят не просто «трансформации» или же – просто формирование и развитие психики, деятельности и личности, а именно их «фактическое складывание». Тем самым, можно видеть, что исследование детской игры раскрывается еще одной своей гранью – уже преимущественно методологической. Именно оно должно быть понято как *непосредственная* реализация одного из важнейших методологических принципов психологии – принципа «единства психики и деятельности». Однако в свете проведенного анализа совершенно очевидно, что это может быть реализовано лишь в том случае, если проблема детской игры будет эксплицирована и осознана – а затем поставлена и реализована как проблема игровой *деятельности*. От игры как явления – *феномена*, в котором психика именно *проявляется*, необходимо перейти к игровой деятельности и ее психической регуляции – как к реальной *онтологии* тех механизмов и средств, которые, собственно говоря, и подлежат *развитию* в ней и в которой она *формируется*. Наряду с этим, на основе проведенного анализа можно сделать и еще два заключения достаточно общего плана.

Так, с одной стороны, раскрытие метасистемного статуса игровой деятельности в аспекте двух базовых метасистем (социума и личности) с логической необходимостью привело к постановке достаточно общих – собственно методологических вопросов, то есть к экспликации самой проблемы детской игры в аспекте принципов социальной детерминации и единства психики и деятельности. С другой стороны, именно такое раскрытие как раз и способствовало конкретизации и детализации психологического содержания обоих этих принципов; экспликации их дополнительного содержания.

Наряду с этим, если на основе всего изложенного вновь возвратиться к уже рассмотренному выше положению о *полиметасистемности* игровой деятельности, то можно сделать

и еще одно заключение. Эта деятельность, согласно данному положению, *онтологически* – объективно включена *одновременно*, как минимум, в три базовые метасистемы. Они, в свою очередь, *функционально* представлены – «встроены» в нее (также одновременно). В результате этого, сама игровая деятельность выступает «полем столкновения» и взаимодействия – так сказать «сферой пересечения» трех этих метасистем. Становится более понятным, как и почему столь действенным является *сочетание* – синтез и, более того, синергия процессов *социализации* и *деятельностной детерминации*. Первый выступает следствием «встраивания» метасистемы социума и, следовательно, функциональной представленности в игровой деятельности. Второй же выступает следствием представленности в ней всех средств и механизмов собственно психического плана. Более того, следует учитывать, что еще одной – также представленной в игровой деятельности метасистемой является *совместная деятельность*, в которой заложены детерминанты собственно организационного плана. Они регулируют сам *процесс* взаимодействия личности и социума. Тем самым игра – как *деятельность* и как *процесс* раскрывается в качестве реального *синтетического* проявления двух указанных выше методологических принципов и, соответственно, зафиксированных в них магистральных «векторов» психического и личностного развития в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации. – М.: Владос, 1994. – 336 с.
2. Абдулаева Е. А., Смирнова О. Е. Роль динамических игр-шек в развитии ребенка // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 2. – С. 46–55.
3. Абраменкова В. В. В мире детских игр // Воспитание школьников. – 2000. – № 7. – С. 16–19.
4. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 334 с.
5. Аванесова В. Н. Воспитание и обучение детей в разновозрастной группе. – М.: Просвещение, 1979. – 176 с.
6. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. – Ростов на/Д: Феникс. – 448с
7. Акопов Г. В. Проблема сознания в психологии: отечественная платформа. – Самара, 2002. – 205 с.
8. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. – М.: Мир, 1974. – 272 с.
9. Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс. – СПб.: ДНК, 2000. – 518 с.
10. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 379 с.
11. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1986. – 368 с.
12. Анастаси А. Психологическое тестирование. – М.: Педагогика, 1982. Т. 1 – 316 с.; Т. 2 – 292 с.
13. Анашина Н. А. Энциклопедия интеллектуальных игр: Брэйн-ринг. Своя игра. Эрудит-аукцион. – Ростов на/Д: Феникс, 2009. – 480 с.
14. Аникеева Н. П. Воспитание игрой. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
15. Анисимов О. С. Рефлексия и методология. – М.: Экономика, 1991. – 415 с.

16. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. – М.: Медицина, 1975. – С. 17–59.
17. Анохин П. К. Избранные труды. – М.: Наука, 1978. – 399 с.
18. Ансимова Н. П. Психология постановки учебных целей. – Ярославль: ЯГПУ, 2006. – 280 с.
19. Ансимова Н. П. Психология постановки учебной цели: психологический анализ деятельности целеполагания. – LAP LAMBERT Academic Publishing, Saarbrucken. 2011. – 189 с.
20. Арсенина Е. Н., Матьшкина О. Л. Энциклопедия детских игр. – М.: Педагогика, 2010. – 256 с.
21. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
22. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. – М.: МГУ, 2002. – 480 с.
23. Асмолов А. Г., Петровский В. А. О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности // Вопр. психол. – 1978. – № 1. – С. 70–80.
24. Аткинсон Р. Человеческая память. – М.: Прогресс, 1980. – 528 с.
25. Афанасьев С. П. 300 творческих конкурсов. – Кострома: Вариант, 2000. – 112 с.
26. Афанасьев С., Коморин С. В. Детский праздник в школе, лагере, и дома: подсказки организаторам досуговой деятельности. – Н. Новгород, 1997. – 123 с.
27. Афанасьев С. П., Коморин С. В. Три творческих конкурсов. – М.: Педагогика, 1997.
28. Барабанщиков В. А., Носуленко В. Н. Системность. Восприятие. Общение. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 479 с.
29. Барышникова Г. Б. Будни и праздники в детском оздоровительном лагере. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 192 с.
30. Барцалкина В. В. О взаимосвязи самосознания и рефлексии в онтогенезе // Проблемы логической организации рефлексивных процессов. Тез. научн. конф. – Новосибирск, 1986. – С. 232–234.
31. Берн Э. Люди, которые играют в игры, и игры, в которые играют люди. – М.: Эксмо, 2008. – 576 с.

32. Бернштейн Н. А. О построении движений. – М.: Медгиз, 1947. – 255 с.
33. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активности. – М.: Наука, 1990. – 495 с.
34. Берталанффи Л., фон. Общая теория систем. Критический обзор. // Исследования по общей теории систем: Сборник переводов. – М.: Прогресс, 1969. С. 28–61.
35. Бесова М. А. Познавательные игры для младших школьников от А до Я. – Ярославль: Академия развития, 2004. – 275 с.
36. Бессознательное. Матер. Междунар. симп. В 3-х т. – Тбилиси, Мецниереба, 1978. – 786 с.
37. Берлянд И. Е. Игра как феномен сознания. – Кемерово, 1992. – 96 с.
38. Бехтерев В. М. Сознание и его границы. Казань, 1888. – 32 с.
39. Библия. Книга Бытие; книга Екклесиаста; Второе послание к Фессалоникийцам св. ап. Павла. – М.: Российское библейское общество, 2000.
40. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
41. Блонский П. П. Избранные педагогические сочинения. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 675 с.
42. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов на/Д, 1982. – 311 с.
43. Богуславская З. М., Смирнова Е. О. Развивающие игры для детей младшего школьного возраста. – М.: Просвещение, 1991. – 208 с.
44. Бодрова Е. В., Юдина Е. Г. Исследование генезиса механизмов рефлексивной саморегуляции познавательной деятельности // Новые исследования в психологии. – М.: Педагогика, 1986. – С. 26–30.
45. Божович Л. И. Изучение мотивации детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972. – 352 с.
46. Болотова А. К., Молчанова О. Н. Психология развития и возрастная психология. – М.: ИД Высшей школы экономики, 2012. – 840 с.
47. Большая Российская энциклопедия. – СПб.: Норинт, 1997. – 1408 с.

48. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду. – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1991. – 166 с.
49. Брандль М. Детская игра и военные игрушки сегодня // Психологическая наука и образование. – 2011.– № 2. – С. 39–45.
50. Брунер Дж. Психология познания. – М.: Прогресс, 1977. – 378 с.
51. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М.: Воронеж, 1996. – 392 с.
52. Букатов, В. М. Секреты дидактических игр. Психология. Методика. Дисциплина. – М.: Педагогика, 2010. – 240 с.
53. Букатов В. М. Педагогические таинства дидактических игр. – 2-е изд. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т: Флинта, 2003. – 152 с.
54. Бюлер К. Очерк духовного развития ребенка. – М.: Новая Москва, 1924. – 556 с.
55. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1967. – 208 с.
56. Веккер Л. М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 2000. – 685 с.
57. Веккер Л. М. Психические процессы. – Л.: ЛГУ, 1974.; Т. 1. – 334 с.; Т. 2. – 341 с.
58. Величковский Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания: в 2-х т. –Т. 1. – М.: Академия, 2006. – 448 с.
59. Венгер А. Л., Гинзбург М. Р. Методические рекомендации по наблюдению за психическим развитием учащихся подготовительных классов школ и подготовительных групп детских садов: метод. рекомендации. – М.: АПН СССР, 1983. – 40 с.
60. Венгер Л. А., Марцинковская Т. Д., Венгер А. Л. Виды компьютерных игр // Готов ли ваш ребенок к школе. – М.: Знание, 1994. – 192 с.
61. Вересов Н. Н. Ведущая деятельность в психологии развития: понятие и принцип // Культурно-историческая психология. – 2005. – № 2. – С. 76–86.
62. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека. – М.: Наука, 1979. – 389 с.
63. Вертгаймер М. Продуктивное мышление. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.

64. Вершловский С. Г. Учитель о себе и профессии. – Л.: Наука, 1979. – 275 с.
65. Винникова И. В. Игры на развитие психических процессов // Начальная школа. – 2007. – № 3. – С. 25–28.
66. Войскунский А. Е. «За» и «против» компьютерных игр // Игра, обучение и Интернет. – 2006. – С. 30–66.
67. Вольцис К. Я. Игровые коллективы дошкольников // Коллектив и личность. – М.: Наука, 1976. – С. 128–137.
68. Вульф В.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. – М.: Педагогика, 1995. – 172 с.
69. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. Т. 3. – 369 с.
70. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–68.
71. Выготский Л. С. Сознание как проблема психологии поведения // Выготский Л. С. Собрание сочинений. – Т. 1. – С. 78–99.
72. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории психологии. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.
73. Выготский Л. С. Вступительная статья к русскому переводу книги К. Бюлера «Очерк духовного развития ребенка / Собр. соч.: в 6-ти томах. – Т. 1. – М.: Педагогика 1984. – С. 196–209.
74. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка. Собр. соч.: в 6-ти томах. – Т. 6. – М.: Педагогика, 1984. – С. 5–90.
75. Выготский Л. С. Психология развития ребенка // Психология развития: хрестоматия. – СПб.: Питер, 2011.
76. Газман О. С., Харитоновна Н. Е. В школу – с игрой. – М., 1991. – 96 с.
77. Галигузова Л.Н. Развитие игровой деятельности: игры и занятия с детьми 1–3 лет. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 64 с.
78. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. – М.: АПН РСФСР, 1959. – С. 441–469.
79. Гаупп Р. Психология ребенка. – Гос. Изд-во Ленинград, 1928. – 270 с.
80. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. – М.: Мысль, 1977. – Т. 3. Философия духа. – 471 с.

81. Гилбрет Ф. Б. Азбука научной организации труда. – М.-Л.: 1925. – 140 с.
82. Гоббс Т. Левиафан. – М.: Соцэкгиз, 1936. – 503 с.
83. Голиков Ю. Я., Костин А. Н. Проблема методологических оснований анализа межсистемных взаимодействий // Психол. журн. – 1995. – № 4.– С. 11–25.
84. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента. – М.: МГУ, 1982. – 464 с.
85. Григоренко Ю. Н. Планирование и организация работы в детском оздоровительном лагере. – М., 2003. – 157 с.
86. Гросс К. Душевная жизнь ребенка. – Киев, Изд-во Киевского Фребелевского общества, 1916. – 242 с.
87. Гуляева Е. В., Соловьева Ю. А. Компьютерные игры в жизни дошкольников // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 2. – С. 5–12.
88. Гуссерль Э. Собрание сочинений. – Том I. Феноменология внутреннего сознания времени / Собрание сочинений. – М.: Издательство «Гнозис», РИГ «ЛОГОС», 1994. – 177 с.
89. Давыдов В. В. Виды обобщений в обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 423 с.
90. Декарт Р. Сочинения в двух томах. – Том 1. – М.: Мысль, 1989. – 810 с.
91. Детская игра: теория, практика, дидактические материалы / под. ред. Е. В. Карповой. – Ярославль: ЯГПУ, 2013. – 430 с.
92. Деятельность: теория, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – 359 с.
93. Джеймс У. Психология. – М.: Педагогика, 1991. – 367 с.
94. Джурицкий А. Н. История зарубежной педагогики: Учебное пособие. – М.: Педагогика, 1998. – 672 с.
95. Дизель П., МакКинси У., Ренан П. Поведение человека в организациях. – М.: Дело, 1993. – 207 с.
96. Дик Н. Ф. Урок-игра: Ура! Ура! Игровые технологии обучения и воспитания 3–4 классах. – Ростов на/Д: Феникс, 2008. – 315 с.
97. Дикая Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 316 с.

98. Добринская Е. И., Соколов Э. В. Свободное время и развитие личности. – М.: Знание, 1983. – 32 с.
99. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – М.: Лантерна, 1995. – 243 с.
100. Драммонд У. Введение в изучение ребенка. – М.: Московское книгоиздательство, 1910. – 370 с.
101. Дьюи Дж. От ребёнка – к миру, от мира – к ребёнку (Сб. статей). – М.: Карапуз, 2009. – 352 с.
102. Егорова М. С. Психология индивидуальных различий. – М.: Педагогика, 1997. – 327 с.
103. Емельянов С. В., Напельбаум Э. Л. Системы, целенаправленность, рефлексия // Системные исследования. – 1980. – М.: Наука, 1981. – С. 7–30.
104. Жане П. Психический автоматизм. – М.: Изд-во А. Портнякова, 1913. – 141 с.
105. Жане П. Психологическая эволюция личности. М.: Академический проспект, 2009. – 300 с.
106. Жедунова И. М., Карпов А. В. Рефлексия в структуре общих способностей // Вестник ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. – 1998. – С. 57–61.
107. Жуковская Р. И. Игра и её педагогическое значение. – М.: Педагогика, 1975. – 263 с.
108. Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 460 с.
109. Забавы. Викторины, путешествия, советы, игры. – М.: Педагогика, 2001. – 96с.
110. Завалишина Д. Н. Психологический анализ оперативного мышления. – М.: Наука, 1985. – 219 с.
111. Зайцева О. В., Карпова Е. В. Игры для всей семьи. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 240 с.
112. Зайцева О. В., Карпова Е. В. Игры в школе, дома, во дворе. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 192 с.
113. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 452 с.
114. Запорожец А. В. Проблемы детской игры и руководство ею в воспитательных целях // Игра и ее роль в развитии личности ребенка. – М.: Педагогика, 1978. – С. 3–7.

115. Запорожец А. В. Психическое развитие ребенка // А. В. Запорожец Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1986. – 323 с.
116. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 429 с.
117. Запорожец А. В., Неверович Я. З. К вопросу о генезисе, функции, и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Вопр. психол. – 1974. – № 6. – С. 59–71.
118. Зинченко В. П. Сознание и творческий акт. – М.: ВШЭ, 2010. – 582 с.
119. Зинченко В. П., Гордон В. М. Методологические проблемы психологического анализа деятельности // Системные исследования. 1975. – М.: Наука, 1976. – С. 82–127.
120. Знаков В. В. Психология понимания правды. – СПб.: Алетейя, 1996. – 277 с.
121. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. – М.: Педагогика, 1989. – 122 с.
122. Игровые технологии обучения в начальной школе / авт.-сост. Е. В. Калмыкова. – М.: Педагогика, 2007. – 60 с.
123. Игрунов Н. И. Большая энциклопедия детских игр. – М.: Рипол-классик, 2008. – 384 с.
124. Игры – обучение, тренинг, досуг / под ред. В. В. Петрушинского. – М.: Педагогика, 1994. – 192 с.
125. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / под ред. Л. А. Венгера, О. М. Дьяченко. – М.: Педагогика, 1989. – 127 с.
126. Игры, забавы и развлечения для детей и взрослых: Нескучная энциклопедия / сост. Е. П. Гайдаренко. – Донецк: Сталкер. 1997. – 448 с.
127. Ильин Е. П. Проблема способностей: два подхода к ее решению // Психологический журнал. – 1987. – № 2. – С. 23–31.
128. Ильин И. А. Путь к очевидности. – М.: Республика, 1993. – 432 с.
129. История дошкольной зарубежной педагогики. Хрестоматия / сост. Н. Б. Мчедлидзе, А. А. Лебеденко, Е. А. Гребенщиков. – М.: Просвещение, 1974. – 463 с.

130. История дошкольной педагогики в России. П. Ф. Лесгафт. Об играх в семье / под ред. М. Ф. Шабаевой. – М.: Просвещение, 1976. – С. 309–313.
131. История дошкольной педагогики в России. Хрестоматия / сост. Н. Б. Мчедлидзе, А. А. Лебедеико, Е. А. Гребенщикова. – М.: Просвещение, 1976. – 423 с.
132. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра: введение в интерактивные методы обучения. – М.: Просвещение, 2009. – 176 с.
133. Как вести за собой: Большая книга водителя / под ред. Л. И. Маленковой. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 608 с.
134. Калмыкова Е. В. Игровые технологии обучения в начальной школе. – М.: Генезис, 2007. – 60 с.
135. Кант И. Собрание сочинений. Т. 6. – М.: Наука, 1994. – 612 с.
136. Каплунович И. Я. Развитие пространственного мышления школьников в процессе обучения математике. – Новгород, 1996. – 100 с.
137. Карпов А. А. Взаимосвязь общих способностей и метакогнитивных качеств личности. – Саарбрюккен: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. – 270 с.
138. Карпов А. В. Исследование деятельности человека-оператора в условиях информационного дефицита. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: Институт психологии АН СССР, 1980. – 24 с.
139. Карпов А. В., Абанина И. Л. К вопросу о влиянии интенсивности мотивации на процесс принятия решения // Проблемы индустриальной психологии. – Ярославль: ЯрГУ, 1983. – С. 50–60.
140. Карпов А. В., Шадриков В. Д. Системная регуляция точности и скорости деятельности в условиях информационного дефицита // Проблемы системогенеза деятельности. – Ярославль: ЯрГУ, 1980. – С. 32–65.
141. Карпов А. В. К проблеме психических процессов // Психол. журн. – 1986. – Т. 7. – № 6. – С. 21–31.
142. Карпов А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 423 с.
143. Карпов А. В. Метасистемный подход как методологическая основа разработки проблемы личности // Вестник ЯрГУ. Гуманитарные науки. – 2012. – №3. – С. 62–73.

144. Карпов А. В. Методологические аспекты экспериментального исследования процессов принятия решения / Глава в моногр. «Современная экспериментальная психология: в 2 т. / под ред. В. А. Барабанщикова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. –Т. 1. – С. 89–114.

145. Карпов А. В. Общая психология субъективного выбора: структура, процесс, генезис. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2000. – 358 с.

146. Карпов А. В. От психологии деятельности – к психологии деятеля // Мир психологии. – 2014. – № 4. – С. 84–91.

147. Карпов А. В. Перспективы развития обобщающей психологической теории деятельности // Проблемы субъекта профессиональной деятельности / под ред. А. В. Брушлинского, А. В. Карпова.– М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2001. С. 23–54.

148. Карпов А. В. Проблемы принятия решения в трудовой деятельности // Психол. журн. – 1992. – Т. 13. – № 1. – С. 3–14.

149. Карпов А. В. Процессы принятия решения в структуре управленческой деятельности // Психол. журн. – 2000. – Т. 22. – № 1. – С. 48–57.

150. Карпов А. В. Психология принятия управленческих решений. – М.: Юристь, 1996. – 496 с.

151. Карпов А. В. Психологический анализ трудовой деятельности. – Ярославль: ЯрГУ, 1988. – 198 с.

152. Карпов А. В. Психология групповых решений. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2000. – 552 с.

153. Карпов А. В. Психология менеджмента. – М.: Гардарики, 1999. – 546 с.

154. Карпов А. В. Психология принятия решения в профессиональной деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1991. – 180 с.

155. Карпов А. В. Психология принятия решения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 239 с.

156. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 450 с.

157. Карпов А. В. Психология сознания. Метасистемный подход. – М.: Изд. дом РАО, 2011. – 1080 с.

158. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психол. журн. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.

159. Карпов А. В. Системный подход как стратегия концептуализации в психологических исследованиях // Труды Ярославского методологического семинара. – Т. 1. – Ярославль, ЯрГУ, 2003. – С. 31–53.

160. Карпов А. В. Структурно-функциональная организация процессов принятия решения в трудовой деятельности. Автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М., ИП РАН, 1992. – 48 с.

161. Карпов А. В., Башаева Т. В. Метасистемный подход в исследовании генезиса когнитивных способностей. – Владимир.: ВГУ, 2009. – 230 с.

162. Карпов А. В., Карпова Е. В. Структура ключевых компетенций педагогической деятельности и субъектные трудности их формирования // Инновации в образовании. – 2014. – №3. – С. 51–69.

163. Карпов А. В., Леньков С. Л. Структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера. – Тверь: ТГУ, 2006. – 448 с.

164. Карпов А. В., Петровская А. С. Психология эмоционального интеллекта. – Ярославль: ЯрГУ, 2007. – 325 с.

165. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 325 с.

166. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. – 320 с.

167. Карпов А. В., Яценко Е. Ф. Психология способностей. – Челябинск: ЮГУ, 2007, 2003. – 325 с.

168. Карпова Е. В. Игра как вид деятельности // Общая психология. – М.: Гардарики, 2002. – С. 220–227.

169. Карпова Е. В. Игры на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности». – Ярославль: Академия развития, 2005. – 108 с.

170. Карпова Е. В., Малегон А. В. Игровые классные часы. – М.: Пед. Об-во России, 2007. – 108 с.

171. Карпова Е. В. Дидактические игры в начальный период обучения. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 237 с.

172. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. – Ярославль: ЯГПУ, 2007. – 560 с.
173. Карпова Е. В. Учебная деятельность // Общая психология. – М.: Гардарики, 2002. – С. 114–120.
174. Карпова Е. В., Образцова Е. А. К вопросу о взаимосвязи дидактических игр и мотивации учения // Проблемы развития ребенка в дошкольном возрасте. – Ярославль, ЯГПУ, 1997. – С. 36–37.
175. Карпова Е. В. (научн. ред.) Психолого-педагогические основы совершенствования образования в вузе и в начальной школе. Монография. – Ярославль: ЯГПИ, 2014. – 330 с.
176. Карпова Е. В. Мотивационная сфера личности в учебной деятельности. – Germany Palmarium Academic Publishing. 2012. – 594 s.
177. Касаткина Е. И. Игра в педагогическом процессе современного детского сада. – Вологда: ВИРО, 2007. – 166 с.
178. Китов А. И. Психология хозяйственного управления. – М.: Профиздат, 1984. – 24 с.
179. Клапаред Э. Психология ребёнка и экспериментальная педагогика. – М.: ЛКИ, 2007. – 168 с.
180. Когнитивная психология / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 478 с.
181. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. – М.: Прогресс, 1979. – 504 с.
182. Комарова Н. Ф. Диагностика игры детей. – Н. Новгород, НГПИ им. М. Горького, 1992. – 23 с.
183. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
184. Короткова Н. А. Современные исследования детской игры. Вопросы психологии. – 1985. – № 2. – С. 163–168.
185. Коффка К. Основы психического развития. – М.: Соцэкгиз, 1934. – 260 с.
186. Кравцов Г. Г., Парамонова Л. А. Особенности обучения и воспитания детей дошкольного возраста. – М.: Педагогика, 1987.
187. Кравцова Е. Е. Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития // Культурно-историческая психология. – 2005. – № 2. – С. 87–94.

188. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
189. Креативные уроки / авт.-сост. В. Н. Пунчик, А. Р. Борисевич. – Минск: Красико-Принт, 2009. – 128 с.
190. Крупская Н. К. Избранные педагогические произведения. – М.: АПН РСФСР, 1948. – 360 с.
191. Крылова Т. Ю., Карпов А. В. Влияние рефлексивности на структурные характеристики интеллекта // Научный поиск. – Вып. 3. – Ярославль: ЯрГУ, 2002. – С. 21–31.
192. Кудыкина Н. В. Дидактические игры и занимательные задания для 1 класса четырехлетней начальной школы. – Киев, 1989. – 142 с.
193. Кузьмин В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. – М.: Политиздат, 1984. – 464 с.
194. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопр. психол. – 1984. – № 1. – С. 31–35.
195. Кукушкин В. С. Современные педагогические технологии в начальной школе. – Ростов на/Д: Феникс, 2004. – 384 с.
196. Кулагина Г. А. Сто игр по истории. – М.: Педагогика, 1983. – 232 с.
197. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
198. Кунц Г., О’Доннел С. Управление. Системный и ситуационный анализ управленческих функций. – М.: Прогресс, 1981. – 302 с.
199. Лазурский А. Ф., Нечаев А. П. Очерки по педагогической психологии. – М.: Книгоиздательство «Польза», 1910. – 283 с.
200. Левенцова Я. Н. Детская энциклопедия досуга: поделки, игры, праздники. – М.: Феникс, 2008. – 256 с.
201. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / под общ. ред. Д. А. Леонтьева, Е. Ю. Патяевой. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
202. Лекторский В. А. Деятельностный подход вчера и сегодня // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. – М.: Росспэн, 2011. – 640 с.
203. Лекторский В. А. Субъект. Объект. Познание. – М.: Наука, 1980. – 340 с.

204. Леонтьев А. Н. Деятельность: Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1972. – 304 с.
205. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2007. – 422 с.
206. Леонтьев А. Н. Проблемы деятельности в психологии // Психологические основы профессиональной деятельности: Хрестоматия / сост. и общ. ред. В. А. Бодрова. – М.: Пер Сэ, 2007. – С. 91–104.
207. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1972. – 576 с.
208. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1972. – С. 472–499.
209. Леонтьев А. Н. Становление психологии деятельности. – М.: Смысл, 2003. – 437 с.
210. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребёнка и его значение. – М.: Педагогика, 1991. – 174 с.
211. Лидак Л. Сюжетно-ролевые игры в развитии навыков общения ребенка со сверстниками // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 7. – С. 17–26.
212. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. – Воронеж: Модэк, 1997. – 384 с.
213. Ломброзо П. Жизнь ребенка. – М.: Эксмо, 2010. – 192 с.
214. Ломов Б. Ф., Сурков Е. А. Антиципация в структуре деятельности. – М.: Наука, 1980. – 180 с.
215. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 443 с.
216. Ломов Б. Ф. Психическая регуляция деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 622 с.
217. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М.: МГУ, 1962. – 431 с.
218. Лурия А. Р. Мозг человека и психические процессы. М.: Из-во АПН РСФСР, 1963. Т. 1. – М.: Педагогика, 1970. – Т. 2.
219. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. – М.: МГУ, 1973. – 368 с.
220. Лурия А. Р. Язык и сознание. – М.: МГУ, 1979. – 320 с.
221. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2007. – 791 с.

222. Макклеланд Д. Мотивация человека / науч. ред. и пер. Е. П. Ильина. – СПб.: Питер, 2007. – 669 с.
223. Малиновский А. А. Основные понятия и определения теории систем // Системные исследования. – 1979. – М.: Наука, 1980. – С. 78–90.
224. Мамардашвили М. К., Пятигорский А. М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символической, языке. – М.: Школа «Языки русской культуры» 1997. – 216 с.
225. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
226. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
227. Маркова Е. В., Карпов А. В. Психология стилей управленческих решений. – Ярославль: ЯрГУ, 2002. – 102 с.
228. Маркс К. Капитал. – М.: Политиздат, 1983. – Т. 1, 2. – 1952 с.
229. Маслоу А. Психология бытия. – М.: Рефл-бук; Киев, Валкер, 1997. – 304 с.
230. Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. – 4-е изд. – Т. I-III. – М., 1920.
231. Меджерицкая Д. В. Воспитателю о детской игре. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.
232. Менджерицкая Д. В. Воспитание активности в творческих играх. Воспитание детей в игре. – М.: Просвещение, 1983. – 192 с.
233. Ментальная репрезентация. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. – 320 с.
234. Менте М. Ван. Эффективное использование ролевых игр в тренинге. – СПб.: Питер, 2001. – 208 с.
235. Месарович М., Мако Д., Такахага И. Теория иерархических многоуровневых систем. – М.: Мир, 1973. – 334 с.
236. Мескон М., Альберт М., Хедури Ф. Основы менеджмента. – М.: Дело, 1992. – 620 с.
237. Мид Дж. Г. Избранное: Сб. переводов / РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исследований. отд. социологии и социал. психологии / сост. и переводчик В. Г. Николаев. отв. ред. Д. В. Ефременко. – М., 2009. – 290 с.

238. Мид М. Культура и мир детства / сост. и предисл. И. С. Кона. – М.: Наука, 1988. – 184 с.
239. Миллер Д., Галантер Ю., Прибрам К. Планы и структура поведения. – М.: Прогресс, 1965. – 238 с.
240. Миллер С. Психология игры. – СПб.: Университетская книга, 1999. – 320 с.
241. Минский Е. М. Игры для детей и подростков. – М., 1976. – 72 с.
242. Минский Е. М. Игры и развлечения в группе продленного дня. – М.: Педагогика, 1983. – 191 с.
243. Минский Е. М. От игры к знаниям: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1987. – 189 с.
244. Минский Е. М. Подумай, сделай, отгадай. – М.: Просвещение, 1979. – 120 с.
245. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Как играть с ребенком. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.
246. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Организация сюжетной игры в детском саду. – М.: Просвещение, 1997. – 96 с.
247. Михайленко Н. Я., Короткова, Н. А. Как играть с детьми. – М.: Академический проект, 2001. – 160 с.
248. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Игры с правилами в дошкольном возрасте. – М., 2002. – 160 с.
249. Михайлова М. А. Детские праздники: Игры, фокусы, забавы: Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 2002. – 240 с.
250. Михайлова С. В. Коммуникативные и рефлексивные компоненты и их соотношение в структуре способностей. Автореф. ... канд. психол. наук. – М., 1997. – 28 с.
251. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции. – М.: Наука, 1998. – 192 с.
252. Наумова Н. Ф. Психологические механизмы свободного выбора // Системные исследования, 1983. – М.: Наука, 1984. – С. 197–221.
253. Научная организация труда и управления. – М.: Наука, 1966. – 430 с.
254. Недоспасова В. А. Растём играя. – М.: Просвещение, 2002. – 94 с.

255. Нейман Дж. фон, Моргенштерн О. Теория игр и экономическое поведение. – М.: Наука, 1970. – 601 с.
256. Нельсон А. Игра как опосредованное действие. Гендерный аспект // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 2. – С. 93–101.
257. Нечаев Н. Н. Избранное. Работы разных лет. – М.: Логос-Принт, 2013. – 226 с.
258. Нижегородцева Н. В. Системогенетический анализ готовности к обучению. – Ярославль: Аверс Пресс, 2004. – 266 с.
259. Нижегородцева Н. В., Карпова Е. В., Ансимова Н. П. Проблемы системогенеза учебной деятельности / под научн. ред. А. В. Карпова. – Ярославль, ЯГПУ, 2009. – 360 с.
260. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека. – Л.: ЛГУ, 1988. – 157 с.
261. Новиков А. М. Введение в методологию игровой деятельности. – М.: Эгвес, 2006. – 48 с.
262. Новоселова С. Л. Генетически ранние формы мышления. Дисс. ... д-ра психол. наук. – М., 2002. – 51 с.
263. Новоселова С. Л. О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 3. – С. 84–87.
264. Образцова Т. Н. Психологические игры для детей. – М.: Педагогика, 2010. – 170 с.
265. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. 3-е изд., стер. – М.: Тривола, 1998. – 360 с.
266. Огородникова Н. В., Карпов А. В. Методика диагностики устойчивости к неопределенности в деятельности управленческого типа. Деп. рук. – М.: ИНИОН РАН, 1994, № 49564. – 25 с.
267. Одаренные дети / пер. с англ. / общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 383 с.
268. Олпорт Г. Становление личности: Избр. труды / под общей ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
269. Ошанин Д. А. Концепция оперативности отражения в инженерной и общей психологии // Инженерная психология: теория, методология, практика. – М.: Наука, 1977. – С. 134–149.
270. Павелко Р.О. Общая характеристика игровой деятельности дошкольника. URL : <http://uchebnikionline.com/psihologia/>

dityacha_psihologiya_pavelkiv_rv/zagalna_harakteristika_igrovoyi_diyalnosti_doshkilnika.htm

271. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога / под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2006. – 368 с.

272. Панфилова М. А. Лесная школа: Коррекционные сказки и настольная игра для дошкольников и младших школьников. – М.: Сфера, 2002. – 96 с.

273. Педагогическое руководство игровой деятельностью детей и подростков / Сост. О. С. Кель. М., 1991. – 252 с.

274. Петренко В. Ф. Многомерное сознание. Психосемантическая парадигма. – М.: Новый хронограф, 2010. – 424 с.

275. Петров В. М., Гришина Г. Н., Короткова Л. Д. Летние праздники, игры и забавы для детей. – М.: Просвещение, 1999. – 128 с.

276. Петровский А. В. Психология и время. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.

277. Петровский В. А. Человек над ситуацией. – М.: ВШЭ, 2010. – 560 с.

278. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – 660 с.

279. Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Технология игры в обучении и развитии. – М.: МПУ, 1999. – 272 с.

280. Планкетт Л., Хейл Г. Выработка и принятие управленческих решений. – М.: Экономика, 1984. – 187 с.

281. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. – М.: Педагогика, 2000. – 240 с.

282. Познавательные процессы. – М.: Педагогика, 1982. – 321 с.

283. Покровский Е. А. Детские игры, преимущественно русские. (В связи с историей, этнографией, педагогикой и гигиеной). – М.: Типолит. В. Ф. Рихтер, 1895. – 368 с.

284. Полани М. Личностное знание. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.

285. Пономарев Я. А. Методологическое введение в психологию. – М.: Наука, 1983. – 205 с.

286. Пономарева Н. В. Дидактические игры в обучении младших школьников // Начальная школа. – 2009. – № 11. – С. 3–7.
287. Почуев Д., Гаврилов И. Картотека игр. – М.: МГПУ, 1992. – 168 с.
288. Праздник для друзей: сборник сценариев традиционных и нетрадиционных праздников. – М.: Сфера, 2001. – 288 с.
289. Прейер Б. Душа ребенка. – СПб, 1891. – 207 с.
290. Принцип системности в психологических исследованиях // под ред. В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишиной. – М.: Наука, 1988. – 231 с.
291. Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / под ред. В. А Бодрова, А. Л. Журавлева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 586 с.
292. Пронина Е. В. Развитие воображения дошкольника. – Владимир, 2006. – 320 с.
293. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. – СПб., 1986. – 336 с.
294. Протасеня П. Ф. Происхождение сознания и его особенности. – Минск, 1959. – 207 с.
295. Профессионализм современного педагога / под ред. В. Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2011. – 166 с.
296. Психодиагностика: теория и практика. – М.: Прогресс, 1986. – 207 с.
297. Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / сост. В. А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. – 855 с.
298. Психологический анализ трудовой деятельности / под ред. А. В. Карпова. – Ярославль: ЯрГУ, 1987. – 183 с.
299. Пушкин В.Н. Оперативное мышление в больших системах. – М.: Энергия, 1965.
300. Радеева Р. Е. Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры. URL : <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/10345.php>.
301. Развитие мышления и познавательных способностей младших школьников / авт. - сост. Л. А. Абытанова, Т. А. Иванова. – М.: Педагогика, 2007. – 148 с.

302. Рахновская И. В. Вместе играем, учимся, переживаем. – М.: Школьная пресса, 2005. – 130 с.
303. Регуш Л. А. Структура и возрастная динамика способности к прогнозированию // Психол. журн. – 1981. – Т. 3. – № 5. – С. 31–40.
304. Роговин М. С. Современная когнитивная психология и проблема мышления // Мышление: процесс, деятельность, ощущение / под ред. А. В. Брушлинского. – М.: Наука, 1982. – С. 213–273.
305. Роговин М. С. Структурно-уровневые теории в психологии. – Ярославль: ЯрГУ, 1977. – 79 с.
306. Родари Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй. – М.: Прогресс, 1978.
307. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
308. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
309. Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1979.
310. Рубцов В. В. Социально-генетическая психология развивающегося образования: деятельностный подход. – М.: МГППУ, 2008. – 416 с.
311. Рузская А. Г. Развитие общения ребенка с взрослыми и сверстниками // Дошкольное воспитание. 1988. – № 3. – С. 37–45.
312. Садовский В. Н. Основы общей теории систем: логико-методологический анализ. – М.: Наука, 1974. – 203 с.
313. Садовский В. Н., Блауберг И. В., Юдин Б. Г. Философский принцип системности и системный подход // Вопр. философ. – 1978. – № 8. – С. 39–52.
314. Сакулина Н. П. Изобразительная деятельность в детском саду. – М.: Просвещение, 1973. – 208 с.
315. Саймон Г. Наука об искусственном. – М.: Мир, 1973. – 172 с.
316. Салмина Н. Г., Тиханова Н. Г. Психолого-педагогическая экспертиза настольных игр / Психологическая наука и образование. 2011. – № 2. – С. 29–35.
317. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. – М.: Педагогика, 2001. – 406 с.

318. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – Т. 2. – 816 с.
319. Селецкая Е. Э. Дидактические игры как средства активизации познавательной деятельности школьника: дис. канд. пед. наук. – Л., 1984. – 25 с.
320. Селли Д. Очерки по психологии детства. – М.: КомКнига, 2007. – 456 с.
321. Семенов В. Г. Динамическая классификационная модель игр. – Киев: Минвуз УССР, 1984. 65.
322. Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 462 с.
323. Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент, характер, личность. – М.: Наука, 1984. – 109 с.
324. Системная организация и детерминация психики / под ред. В. А. Барабанщикова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 446 с.
325. Системогенез / под ред. К. В. Судакова. – М.: Наука, 1978. – 404 с.
326. Скитяева И. М., Карпов А. В. Понятия метакогнитивных и интегральных процессов как концепты психологической теории принятия решения // Психологические проблемы принятия решения / под ред. А. В. Карпова. – Вып. II. – Ярославль: Аверс-Пресс, 2002. – С. 31–50.
327. Скитяева И. М., Карпов А. В. Рефлексивность как детерминанта метакогнитивной организации личности // Вестник РПО. – Вып. 10. – Ярославль, 2003. – С. 23–28.
328. Славина Л. С. Психическое развития школьника и его воспитание. – М.: Педагогика, 1979. – 96 с.
329. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопр. психол. – 1990. – № 3. – С. 25–36.
330. Смирнова Е. О., Салмина Н. Г., Тиханова И. Г. Психологическая экспертиза игрушки // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 3. – С. 5–19.
331. Смирнова Е. О., Соколова М. В. Роль игры в жизни и развитии детей: новый подход к правам ребенка / Современная зарубежная психология. – 2013. – № 2. – С. 6–17.

332. Смирнова Е. О., Соколова М. В, Шеина Е. Г. Исследование феномена игрушки в западной психологии // Современная зарубежная психология. – №3. – 2012. – С. 26–40.
333. Смирнова Е. О., Рябкова И. А. Структура и варианты сюжетной игры дошкольника // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 3. – С. 62–70.
334. Смирнова Е. О., Салмина Н. Г., Тиханова И. Г. Психологическая экспертиза игрушки // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 3. – С. 16–25.
335. Смирнова Е. О., Филиппова И. В. Образная игрушка как средство развития сознания дошкольника // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 3. – С. 62–71.
336. Смирнова Е. О., Гударёва О. В. Игровая деятельность современных дошкольников и ее влияние на развитие личности детей // Социология дошкольного воспитания: труды по социологии образования. – Т. XI. – Вып. XIX / под ред. В. С. Собкина. – М., 2006. – С. 49–64.
337. Смирнова Е. О. Психология ребенка. Учеб. для пед. училищ и вузов. – М.: Школа-пресс, 1997. – 384 с.
338. Совместная деятельность. – М.: Наука, 1988. – 228 с.
339. Соковня И. И. Игровые методики // Родительское собрание. – 2004. – № 1. – С. 77 – 91.
340. Солсо Р. Когнитивная психология. – СПб.: Питер, 2006. – 586 с.
341. Сорокина А. И. Батурина Е. Г. Игры с правилами в детском саду: сборник дидактических и подвижных игр. – М.: Просвещение, 1962.
342. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду. – М., 1982. – 98 с.
343. Сорокина Л. В. Тематические игры и праздники по биологии. – М., 2003. – 98 с.
344. Соссюр Ф де. Труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1977. – 695 с.
345. Спенсер Г. Воспитание умственное, нравственное и физическое. – М.: Либроком, 2013. – 232 с.
346. Столяр А. А. Давайте поиграем. – М.: Педагогика, 1991. – 84 с.

347. Субботина Л. Ю. Игры для развития и обучения: дети 5–10 лет. – Ярославль: Академия развития, 2001. – 128 с.
348. Субботина Л. Ю. Как играть с ребенком. Игры на развитие моторики, речи, внимания, памяти, восприятия, воображения у детей от 3 до 10 лет. – Ярославль: Академия развития, 2011. – 192 с.
349. Субботина Л. Ю. Психология защитного поведения. Ярославль: ЯрГУ, 2006. – 299 с.
350. Сэйфер С. Высокоразвитая игра и ее роль в развитии и обучении // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 3. – С. 48–61.
351. Тарабарина Т. И. И учеба, и игра: природоведение. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 240 с.
352. Тарасова И. А. Азартные игры на новый лад. – Н. Новгород, 1999.
353. Теория игры Ф. Бойтендайка. URL : <http://www.detki-mama.ru/bonteydayk>.
354. Теория систем с переменной структурой. – М.: Наука, 1970. – 290 с.
355. Теплов Б. М. Психология индивидуальных различий. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 452 с.
356. Титов С. В. Ура! Каникулы. Библиотека вожакого. – М., 2001. – 123 с.
357. Тихеева Е. И. Игра и труд // Развитие речи детей. – М., 1981. – 52 с.
358. Тихомиров О. К. Структура мыслительной деятельности человека. – М.: МГУ, 1969. – 400 с.
359. Толстой Л. Н. Полн. собр. соч. – Т. 1. – М.: Худ. Лит., 1951.
360. Торгашов В. Н. Мы играем в детектив: Праздники, концерты, затеи, конкурсы, истории, викторины, шифровки. – М.: Педагогика, 2001. – 128 с.
361. Трифонова Е. В. Режиссерские игры детей дошкольников. – М.: Педагогика, 2011. – 514 с.
362. Трифонова Е. В., Волкова Е. М., Иванкова Р. А. Качанова И. А. Развитие игры детей 3–5 лет. Метод. Пособие ФГОС ДО. – М.: Сфера 1998. – 240 с.

363. Удальцова Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. – Минск, 1976. – С. 78–127.
364. Узнадзе Д. Психологические исследования. – М., 1966. – 416 с.
365. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей. – М.: Просвещение, 1976. – 96 с.
366. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. – М.: Педагогика, 1990. – 416 с.
367. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. – М.: Педагогика, 1990. – 416 с.
368. Фомина А. Б. Игра в структуре свободного времени детей // Воспитание школьников. – 2005. – № 3. – С. 34 – 36.
369. Фрейд А. Введение в психоанализ. Норма и патология детского развития. «Я» и защитные механизмы. Сборник. – Мн.: ООО «Попурри», 2004. – 448 с.
370. Фрейд З. Психология бессознательного. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.
371. Фридман Л. М., Пушкина Т. А., Каплунович И. Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
372. Фромм Э. Душа человека. – М.: Республика, 1992. – 373 с.
373. Хаустова В. Основные этапы и особенности развития игровой деятельности в норме и при аутистических нарушениях / Аутизм и нарушения развития. – 2004. – № 3.
374. Хейзинга Й. Homo Ludens: Опыт преодоления игрового элемента культуры // Homo Ludens. В тени завтрашнего дня / общ. ред. и послесл. Г. М. Тавризян. – М., 1999. – С. 61–87.
375. Холл С. Очерки по изучению ребенка. – М.: Пучина, 1925.
376. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М.: «Барс», 1997. – 391 с.
377. Хомская Е. Д. Мозг и активация. – М., МГУ, 1972. – 339 с.
378. Чемберлен А. Ф. Дитя. Очерки по эволюции человека. – М.: Московское книгоиздательство, 1904. – 378 с.
379. Чуб Н. В. Энциклопедия новых праздников. – М.: Фактор, 2008. – 112 с.

380. Шадриков В. Д. Введение в психологию: способности человека – М.: Логос, –2001. – 160 с.
381. Шадриков В. Д. Происхождение человечности. – М., 2003. – 280 с.
382. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. – М.: Логос, 1994. – 320 с.
383. Шадриков В. Д. Интеллектуальные операции. – М.: Логос, 2006. – 108 с.
384. Шадриков В. Д. От индивида к индивидуальности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 640 с.
385. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза деятельности. – М.: Наука, 1982. – 182 с.
386. Шадриков В. Д. Профессиональные способности. – М.: Университетская книга, 2010. – 158 с.
387. Шадриков В. Д. Психологическая характеристика нормального человека или по-знай самого себя. – М.: Логос, 2009. – 208 с.
388. Шадриков В. Д., Черемошкина Л. В. Мнемические способности: развитие и диагностика. – М.: Педагогика, 1990. – 176 с.
389. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. – М.: Логос, 2006. – 402 с.
390. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 183 с.
391. Шадриков, В. Д. Ментальное развитие человека. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 288 с.
392. Шапкин С. А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований // Психологический журнал. – 1999. Т. 20. – № 1. – С. 6–19.
393. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – 304 с.
394. Швайков Г.В. Дидактические игры в детском саду. – М., 1982. – 98 с.
395. Шибутани Т. Социальная психология. – М.: АСТ Феникс, 1999. – 554 с.
396. Шмаков С.А. Дети на отдыхе. – М., 2001. – 175 с.
397. Шмаков С.А. Ее величество игра. – М., 1992. – 160 с.

398. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры. – М., 1994. – 240 с.

399. Шмаков С. А. Игры, развивающие психические качества личности школьника. – М.: ЦГЛ, 2004. – 122 с.

400. Штерн В. Умственная одаренность / пер. с нем. А. П. Болтунова. – СПб: Союз, 1997. – 128 с.

401. Шутки, игры, песни соберут нас вместе / под ред. М. А. Бесовой. – Ярославль: Академия развития, 2000. – 240 с.

402. Щедровицкий Г. П. Методологические основания к педагогическому исследованию игры / Избранные труды. – М.; Педагогика, 1995.

403. Щербакова Т. Ю. Коррекционно-педагогическая работа по развитию коммуникативно-деятельностного взаимодействия дошкольников с ОНР в игре. Автореферат канд. дисс. – Ростов на/Д, 2006. – 25 с.

404. Экслейн В. Игровая терапия в действии. – М.: Апрель Пресс, Изд-во Эксмо, 2003 – 384 с.

405. Эйнштейн А. Собрание научных трудов. Т. 4. – М.: Наука, 1978. – 599 с.

406. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития. – М.: Педагогика, 1994. – 168 с.

407. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. Хрестоматия по психологии / под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1977. – С. 6–20.

408. Эльконин Д. Б. Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа ролевой игры // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И. И. Ильасова, В. Я. Ляудис. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 220–228.

409. Эльконин Д. Б. Психология игры. – 2-е изд., стереотипное. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 36 с.

410. Эльконин Б. Д. Опосредствование. Действие. Развитие. – ERGO, 2010. – 279 с.

411. Эриксон Э. Г. Детство и общество / пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеев. – СПб.: Летний сад, 2000. – 416 с.

412. Эстетическое воспитание в детском саду / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М.: Просвещение, 1985. – 207 с.

413. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978. – 246 с.
414. Я познаю мир: Животные. Детская энциклопедия. – М., 2001. – 448 с.
415. Я познаю мир: Насекомые. Детская энциклопедия. – М., 1999. – 430 с.
416. Я познаю мир: Рыбы. Детская энциклопедия. – М., 1998. – 416 с.
417. Ягудина Е. Условия и способы развития сюжетно-ролевой игры у дошкольников. URL : <http://www.maam.ru/detskijasad/uslovija-i-sposoby-razvitija-syuzhetno-rolevoi-igry-u-doshkolnikov.html>.
418. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников. – М., 1980. – 240 с.
419. Якобсон С. Г. Взаимоотношения детей в совместной деятельности // Взаимоотношения детей в совместной деятельности и проблемы воспитания. – М., 1976. – 188 с.
420. Яновская М. Г. Творческая игра в воспитании младшего школьника. – М.: Просвещение, 1974. – 128 с.
421. Alexander J. M., Carr M., and Schwanenflugel P. J. Development of metacognition in gifted children: Directions for future research // *Developmental Review*. 1995. – 210 p.
422. Allport, G. W. Pattern and growth in personality / New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961. – 593 p.
423. Atkinson, J. W., Raynor, J. O. Motivation and achievement. – Washington, 1974. – 480 p.
424. Bateson G. A theory of play and fantasy. – In: Play, its role in development and evolution. – N.Y., 1976. – P. 119-129.
425. Bergen, D. The role of pretend play in children's cognitive development. – *Early Childhood Research and Practice*, 2011. 4(1).
426. Berlyne D. Conflict, Arousal and Curiosity. – N. Y.: McGraw-Hill, 1960.
427. Bertalanffy L. von General system theory // *Gen. Syst.* 1956. – V. 1. – P. 90–97.
428. Bruner J. S. Play is serious business. – *Psychol. Today*. 1975. – V. 8. – P. 81–93.

429. Carver C.S., Sheier M.F. Attention and selfregulation a control approach to human behavior. – Springfield, 1981. – 224 p.
430. Catrambon R., Hobjoak K. Learning subgoals and methods for solving probability problems // *Met. And Cognit.*, 1990, 18. – № 6. – PP. 593–603.
431. Barnard Ch. J. The function of the executive. – Cambridge (Mass.), 1938. – 321 p.
432. Cowan T.A. Decision Theory in Law Science and Technology // *Science*, 1963, № 6. – PP. 1065–1075.
433. Desmarais S. Play as Education versus Play as Repair: A Qualitative Study of Adoptive Parents' Attitudes Towards Play in the Coram Parent Training Study: Unpublished MSc dissertation, Anna Freud Centre / University College London, 2004.
434. Dixon R. A. Structure and development of metamemory in adulthood / R. A. Dixon // *Journ. of Gerontology*. – 1983. – № 38. – P. 682–688.
435. Donaldson M. Children's Minds. – N. Y., 1988. – 162 p.
436. Eisenberg N., Murray E., Hite T. Children's reasoning regarding sex-typed toy choices. – *Child Devel.* 1982. – V. 53. – PP. 81–86.
437. Elder J. L., Pederson D. R. Preschool children's use of objects in symbolic play. – *Child Devel.* 1978. – V. 49. – PP. 500–504.
438. Engel S. The narrative worlds of what is and what if. *Cognitive Development*. 20(4), 2005.
439. Erikson E. Toys and reasons. Stages in Reutilization of Experience. W. W. Norton & Company. INC. – N.Y., 1977.
440. Fein G. G. Pretend play in childhood. – *Child Devel.* 1981. – V. 52. – PP. 1095–1118.
441. Flavell J. H. Cognitive monitoring // Children's oral communication skills. Academic Press. 1981/ – PP. 35–60.
442. Flavell J. H. Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds.). *Metacognition, Motivation, and Understanding*. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. – 364 p.
443. Flavell J. H., P. H. Miller, and S. A. Miller. *Cognitive Development*. Third edition. Eng-lewood Cliffs, NJ: Prentice Hall 1993. – 441 p.

444. Fodor J. A. The modularity of mind. Cambridge, MA: MIT Press, 1983. – 242 p.
445. Forrest-Pressley D. L., MacKinnon G. E., Waller T. G. (Eds.). Metacognition, Cognition, and Human Performance, Vols. I and II. Orlando, FL: Academic Press, 1985.
446. Freud A. Normality and pathology in childhood. – N.Y.: Internet. Univ. Press, 1965. – 273 p.
447. Garvey C. Play. – Cambridge (Mass.): Harvard Univ. Press, 1977. – 133 p.
448. Garvey C. Some properties of social play. – In: Play, its role in development and evolution. N.Y., 1976. – PP. 570–583.
449. Grief E. B. Sex role playing in pre-school children. – In: Play, its role in development and evolution. – N. Y., 1976. – P. 385–391.
450. Grusec I. E., Abramovitz R. Imitation of peers and adults in a natural setting. – Child Devel. 1982. – V. 53. – PP. 636–642.
451. Haack V., Halm K., Wagner K.-V. Programmieren also Schematisches Problemlösen // Z. Psychol. 1989, 197, № 3. – SS. 217–262.
452. Hacker D.J. Metacognition: Definition And Empirical Foundation [Электронный ресурс] // The University Of Memphis. URL : <http://www.psyc.Memphis.edu/trg/meta.htm>.
453. Hacker D. J. Teaching new thinking // Journal of developmental Psychol. – Vol. 5, 1997.
454. Haight W., Miller P. The development of everyday pretend play: A longitudinal study of mothers' participation / Merrill. Palmer Quarterly. 1992. – № 38. – P. 331–349.
455. Haight W.L. Universal, developmental and variable aspects of young children's play: A cross6cultural comparison of pretending at home / W.L. Haight, X. Wang, H.H. Fung, K. Williams, J. Mintz // Child Development. 1999. – № 70 (6). – PP. 1477–1488.
456. Janét P. L évolution de la memoir et le notion de temp. – Paris, 1928. – 400 p.
457. Johnson J. E. Relations of divergent thinking and intelligence test scores with social and non-social makebelieve play of preschool children. – Child Devel. 1976. – V. 47. – PP. 1200–1203.

458. Johnson J. E., Ershler J., Bell C Play behavior in a discovery-based and a formal education preschool program. – *Child Devel.* 1980. – V. 51. – PP. 271–274.

459. Kamfer F., Grimm L. Freedom of choice and behavioral change // *J. of Consulting and Clinical Psychol.*, 1978, 46. – PP. 41–48.

460. Leiter M. P. A study of reciprocity in preschool play groups. – *Child Devel.* 1977. – V. 48. – PP. 1288–1295.

461. Lindsey E., Mize J. Contextual differences in parent-child play: Implications for children's gender role development / *Sex Roles.* 2001. – № 44. – PP. 155–176.

462. Meier H. W. Three theories of child development. – N.Y.: Harper & Row, 1965. – 314 p.

463. Metacognition: Cognitive and Social Dimensions / Ed. By V. Yzerbyt et al. SAGE Publications, 2002. – 253 p.

464. Metcalfe J. Evolution of metacognition. In J. Dunlosky, R. Bjork (Eds.), *Handbook of Metamemory and Memory.* – New York: Psychology Press, 2008. – PP. 29–46.

465. Nelson, T. O. (Ed.). *Metacognition: Core Readings.* – Boston: Allen and Bacon. 1992. – 520 p.

466. Nielsen M., Dissanayake C. An investigation of pretend play, mental state terms and false belief understanding: In search of a metarepresentational link [Electronic resource]: Mark Nielsen, Cheryl Dissanayake // *The British Journal of Developmental Psychology.* 2000. – Vol. 18. – P. 609–624. URL: <http://search.proquest.com/docview/218723074accountid=35419>.

467. Pea R.D., Hawkins D. Children's planning process in a chore-scheduling task // *Blue-prints for thinking: The role of planning in psychological development.* – N. Y.: CUP, 1987. – 307 p.

468. Pellegrini A. Galda L. Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly*, Vol. 28. – No. 2. – 1993. – PP. 162–175.

469. Rasmussen T. E. The ball – toy of gods and man // *Toys in educational and sociocultural contexts.* Part 1. 2003.

470. Roper. R., Hinde R. A. Social behavior in a play group: Consistency and complexity. – *Child Devel.* 1978. – V. 49. – PP. 570–580.

471. Rakoczy H. Pretend play and the development of collective intentionality [Electronic resource]: H. Rakoczy // *Cognitive Systems Research*. 2006. – Vol. 7. – № 2–3. – P. 113–127. URL : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S138904170600005...> [URL : <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/SZP012012/Spk-053.htm>].

472. Rizzolatti G., Fogassi L., Gallese V. Mirrors in the Mind. *Scientific American* Band 295, Nr. 5, November 2006. – SS. 30–37.

473. Rubin K. H., Watson K. S., Jambor T. W. Free play behavior in preschool and kinder-garten children. – *Child Devel.* 1978. – V. 49. – PP. 534–536.

474. Rubin K. H. Nonsocial play in preschoolers: Necessarily evil? – *Child Devel.* 1982. – V. 53. – P. 651–657.

475. Schtern W. *Psychologie der fruhen Kindheit*. – Lpz., 1914, 1922.

476. Sigismund B. *Kind und Welt*. Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn. 1920. – 199 c.

477. Silva K., Bruner J. S., Genova P. The role of play in the problem-solving of children 3–5 years old. – In: *Play, its role in development and evolution*. – N.Y., 1976. – PP. 244–257.

478. Smith P. K., Connolly K. Patterns of play and social interaction in preschool children. – In: *Ethological studies of child behavior*. Cambridge, 1972. – PP. 65–96.

479. Stagnitti K. Understanding play: The implications for play assessment [Electronic resource]: Karen Stagnitti // *Australian Occupational Therapy Journal*. 2004. – № 51. – PP. 3-12.

480. Tauber M. A. Parental socialization techniques and sex differences in children's play. – *Child Devel.* 1979. – V. 50. – PP. 225–234.

481. Theresen C.E., Mahoney H.J. Behavioral self-control. – N. Y., 1974. – 242 p.

482. Tomasello, M. *A Natural History of Human Thinking*. Harvard University Press, 2014.

483. Ungerer J., Zelazo P., Kearsley R., O'Leary K. Developmental changes in the representation of objects in symbolic play from 18 to 34 months of age. – *Child Devel.* 1981. – V. 52. – PP. 186–195.

484. Ungerer J. A. Sigman M. Symbolic play and language comprehension in autistic children // *Journal of the American academy of child psychiatry*. 1981, 20. – PP. 318–337.

485. Wing L., Gould J. Severe impairments of social interactions and associated abnormalities in children: epidemiology and classification // *Journal of autism and developmental disorders*. 1979, 9. – PP. 11–29.

486. Winnicott D.W. Playing: Its theoretical status in the clinical situation // *International Journal of Psychoanalysis*. 1968. – № 49. – PP. 591.

487. Winnicott D.W. Metapsychological and clinical aspects of regression within the psychoanalytical setup // *Through Pediatrics to Psychoanalysis: Collected Papers*. – London: Karnac Books, 2002. – Vol. 36.

488. Yussen S.R. (Ed.). *The Growth of Reflection in Children*. Orlando, FL: Academic Press. 1985. – 280 p.

489. URL : <http://www.essex.univ.psy.com>.

490. URL : <http://www.hok.no/marias/memetics/>

491. URL : http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=12453151&lang=ru&site=ehost_live

492. PsyJournals.ru – http://psyjournals.ru/jmfp/2012/n1/50107_full.shtml [Портал психологических изданий. Подходы к пониманию игры в современной западной психологии / Современная зарубежная психология, 2012. Том. 1, № 1].

Оглавление

Глава 1. Детская игра как предмет психологического исследования	5
1.1. История развития и основные направления исследования детской игры в психологии	5
1.1.1. Проблема детской игры в психологии	5
1.1.1.1. Понятие игры в психологии	5
1.1.1.2. История развития проблемы игровой деятельности ...	22
1.1.1.3. Основные теории детской игры	26
1.1.1.4. Современное состояние проблемы детской игры и основные подходы к ее разработке	45
1.1.2. Психологическое содержание игровой деятельности	58
1.1.3. Психологическая структура игровой деятельности и ее функции	103
1.1.4. Особенности современного состояния генетического плана исследования детской игры	146
1.2. Основные особенности современного состояния проблемы детской игры	207
1.3. Две основные парадигмы разработки проблемы игровой деятельности	246
1.4. Общая стратегия исследования игровой деятельности	257
Глава 2. Методологические и теоретические основы исследования игровой деятельности	293
2.1. Методологические основы исследования	293
2.1.1. Общая характеристика метасистемного подхода как методологической основы исследования	293
2.1.2. Деятельность как система со «встроенным» метасистемным уровнем	329
2.2. Теоретические основы исследования	363
2.2.1. Закономерности структурно-уровневой организации деятельности	363

2.2.2. Интегральные процессы психической регуляции деятельности	378
2.3. Общий тип системогенеза игровой деятельности	421
2.3.1. Деятельностный подход к проблеме генезиса детской игры.....	421
2.3.2. Формирование игровой деятельности как процесс метасистемогенеза	439
Список литературы	458

Научное издание

СИСТЕМОГЕНЕЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Игра. Учение. Труд

Том II

**Карпов Анатолий Викторович
Шадриков Владимир Дмитриевич
Карпова Елена Викторовна
Субботина Лариса Юрьевна**

СИСТЕМОГЕНЕЗ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Методологические и теоретические основы исследования

Монография

Авторская редакция

Компьютерная вёрстка М. В. Бакаевой,
издательское бюро «Филигрань».

На обложке использованы изображения картин:
З. Е. Серебрякова «Сын Женя»,
Н. П. Богданов-Бельский «Чтение при свете лампы (школьница)»,
Н. А. Пластов «Доктор».

Подписано в печать 12.04.17. Формат 60x90 1/16.
Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 20,38.
Тираж 500 экз. Заказ № 17059.

Отпечатано в типографии ООО «Филигрань»
150049, г. Ярославль, ул. Свободы, д. 91.
pechataet@bk.ru