

**Гаджиева Зайнаб Мурадовна**

младший научный сотрудник

ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических  
и междисциплинарных исследований»

г. Москва

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НОРМЕ И ПАТОЛОГИИ**

***Аннотация:** в статье представлен сопоставительный теоретический анализ двух ключевых традиций понимания детской игры – культурно-исторической (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев) и психоаналитической (А. Фрейд, М. Кляйн, Д.В. Винникотт). Рассматриваются аффективная, смысловая и социальная составляющие игры в норме, её диагностический и коррекционный потенциал. Отдельно проанализированы специфические нарушения игровой деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): редукция символической и сюжетно-ролевой игры, преобладание сенсорно-манипулятивных действий, утрата мотивационной функции. Показано, что игровая деятельность у детей с РАС лишается воображаемой ситуации как системообразующего звена, что выступает диагностическим признаком и обосновывает необходимость направленного коррекционного воздействия.*

***Ключевые слова:** игровая деятельность, дошкольный возраст, культурно-историческая теория, детский психоанализ, переходный объект, расстройства аутистического спектра, символическая игра, медицинская психология.*

*Введение.*

Игра занимает центральное место в психическом развитии дошкольника, выступая ведущей деятельностью возраста и системообразующим фактором формирования личности (Выготский, 1966; Эльконин, 1999). В игре оформляются произвольное поведение, смысловая регуляция действия, базовые социальные навыки и эмоциональный опыт; игровая деятельность становится основой,

на которой впоследствии разворачиваются учебная и трудовая формы активности, приобретающие самостоятельное значение. Игра – не только возрастной этап, но и сквозная линия развития: через неё ребёнок осваивает символические, знаковые и смысловые аспекты человеческого опыта, превращая внешние культурные образцы во внутренние формы психической деятельности. В этом отношении дошкольная игра является привилегированным объектом психологического изучения, поскольку в ней наиболее полно представлены ключевые механизмы детского развития – аффективный, когнитивный, мотивационный и коммуникативный. Именно по этой причине игра на протяжении более чем столетия сохраняет статус одной из центральных проблем детской психологии, объединяя исследовательские интересы представителей различных теоретических традиций.

Несмотря на признанную значимость феномена, единого общепринятого определения игры в психологии до настоящего времени не сформировано (Смирнова, 2013). Причина этого – в неустранимой многослойности самого предмета: игра одновременно является деятельностью, способом познания мира, формой общения, механизмом эмоциональной переработки опыта и культурной практикой. Разные теоретические школы выделяют различные системообразующие признаки: принцип удовольствия и символическое удовлетворение влечения в классическом психоанализе; воображаемую (мнимую) ситуацию и правила в культурно-исторической традиции; переходный феномен в теории объектных отношений; свободное оперирование ролями и смыслами в современных социокультурных концепциях. Содержательное разведение этих оснований существенно не только в теоретическом, но и в прикладном плане: выбор определения задаёт принципы диагностики и коррекции игры, круг наблюдаемых признаков и критерии возрастной нормы. Это делает актуальным сопоставительный анализ ведущих теоретических традиций, направленный на выявление точек содержательного расхождения и линий возможного методологического синтеза.

Для клинической психологии игра представляет двойной интерес – как объект развития и как инструмент психологической работы. С одной стороны, качественные характеристики игровой деятельности выступают диагностическими признаками: уровень развёртывания сюжетно-ролевой игры, степень опосредствования действия воображаемой ситуацией, способность к использованию предметов-заместителей и к принятию роли позволяют оценивать соответствие возрастной норме и выявлять отклонения в аффективной, когнитивной и социальной сферах. С другой стороны, игра является основным средством психологической помощи в дошкольном возрасте: именно в игровом пространстве становится возможной работа с эмоциональной дисрегуляцией, страхами, нарушениями коммуникации и другими проявлениями аффективно-поведенческого неблагополучия. Данная двойственность обуславливает устойчивый интерес к игре со стороны представителей разных теоретических школ – от психоанализа и гештальт-ориентированных подходов до отечественной культурно-исторической традиции – и требует от исследователя способности удерживать теоретическое и прикладное измерения в общей рамке анализа.

Особую значимость проблема игровой деятельности приобретает при анализе патологии развития, прежде всего расстройств аутистического спектра (РАС). Ограниченная способность аутичного ребёнка к игре отмечена уже в первом систематическом описании синдрома (Kanner, 1943) и многократно подтверждена в последующих исследованиях. У детей с РАС выявляется устойчивый дефицит символической и сюжетно-ролевой игры при сохранности либо гипертрофии сенсорно-манипулятивных действий; игра теряет социальную направленность, утрачивает мотивационную функцию и перестаёт выполнять роль ведущей деятельности (Хаустов, 2004; Jarrold, Boucher, & Smith, 1993). Именно поэтому специфические особенности игры рассматриваются в современной практике как ранние диагностические маркеры РАС, а направленная работа по формированию игровых навыков – как базовый компонент ранней помощи. При этом теоретическая квалификация наблюдаемых нарушений существенно зависит от того, в какой концептуальной рамке описывается сама игра: как символическая

деятельность, как оперирование значениями в мнимой ситуации или как переходный феномен между внутренним и внешним миром ребёнка. Разные исходные определения приводят к разной расстановке акцентов в коррекционной работе – на восстановлении символической функции, на формировании мнимой ситуации и правил либо на поддержке переходного пространства между ребёнком и взрослым.

Таким образом, актуальность сопоставительного анализа теоретических представлений об игровой деятельности определяется как внутринаучной потребностью в уточнении методологических оснований, так и прикладными задачами диагностики и коррекции нарушений развития. *Цель* настоящей работы – провести теоретический анализ представлений об игровой деятельности в отечественной (культурно-исторической) и психоаналитической традициях и выделить специфические особенности игры у детей с РАС, существенные для диагностической и коррекционной практики медицинской психологии. *Задачи*: (1) реконструировать содержание понятия игры в культурно-исторической школе (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев); (2) описать трактовку игры в детском психоанализе (А. Фрейд, М. Кляйн, Д. В. Винникотт); (3) выполнить содержательное сопоставление двух традиций; (4) систематизировать эмпирически установленные особенности игровой деятельности у детей с РАС и определить их значение для диагностической и коррекционной работы.

#### *Материалы и методы.*

Работа выполнена в жанре теоретико-аналитического обзора. Материалом послужили первоисточники двух психологических школ – культурно-исторической (Выготский, 1966; Эльконин, 1999; Леонтьев, 1983) и психоаналитической (Фрейд А., 1999; Кляйн, 2007; Винникотт, 2017), а также эмпирические и клинические исследования игровой деятельности при РАС (Спиваковская, 1999; Хаустов, 2004; Либлинг, 2016; Никольская, 2017; Янушко, 2007; Kanner, 1943; Jarrold et al., 1993). Используются методы сравнительно-теоретического анализа, концептуализации и систематизации признаков нормативной и нарушенной игровой деятельности.

*Результаты и обсуждение.**1. Игра в культурно-исторической традиции.*

Л.С. Выготский (1966) ставит под сомнение принцип удовольствия как руководящий для игры: существуют виды деятельности, приносящие ребёнку более выраженные положительные переживания, а сама игра нередко сопровождается напряжением, а при неуспехе – острым неудовольствием. Сущностной характеристикой игры признаётся исполнение обобщённых аффектов в *мнимой ситуации*, подчинённой определённым правилам. Иллюстративен приведённый Выготским пример двух сестёр, договорившихся «играть в сестёр»: привычные жизненные отношения в игре превращаются в явное правило поведения, вследствие чего свобода ребёнка в игре остаётся относительной.

Выготский (1966) намечает линию развития игры – от открытой мнимой ситуации со скрытыми правилами (например, «дочки-матери») к скрытой мнимой ситуации с открытыми правилами («казаки-разбойники»). Эту линию в последующем развёрнуто описывает Д. Б. Эльконин, определяющий игру как «особый тип деятельности ребёнка, воплощающий в себе его отношение к окружающей, прежде всего социальной действительности» (Эльконин, 1999, с. 150).

Принципиально положение Выготского о расхождении в игре смыслового и оптического полей. В раннем детстве восприятие и аффект не разделены: ребёнок действует «от вещи». В дошкольном возрасте наблюдается отрыв значения от предмета – палочка становится лошадкой, а действие с ней определяется мыслью, а не вещью. При этом игра не является собственно символической деятельностью: палка не есть знак лошади, а опорная точка для разрыва значения слова с реальным предметом. Этим объясняется, что в игре «100 км покрываются четырьмя шагами, а сутки воплощаются в получасовой игре» (Выготский, 1966). В игре устанавливается новое отношение между мыслью и реальностью, формируется зона ближайшего развития, закладываются основы произвольного поведения и умственных действий.

А.Н. Леонтьев (1983) подчёркивает социальную природу игры и рассматривает её как деятельность, в которой наиболее широко реализуются эмоциональные состояния, включая социализированные эмоции, сформированные в совместной жизни со взрослыми.

## *2. Игра в психоаналитической традиции.*

В классическом психоанализе З. Фрейда самостоятельной теории игры не разработано. Игра мыслилась выражением принципа удовольствия – символическим удовлетворением табуированных влечений, а также навязчивым повторением травмирующих событий. Диагностическое и терапевтическое значение игре придали последователи и реформаторы Фрейда (Бурлакова, Олешкевич, 2020).

*М. Кляйн* (2007) в рамках детского психоанализа использовала игру как эквивалент свободных ассоциаций взрослого, что позволило распространить психотерапию на детей младше шести лет. Игровая техника в её подходе – способ установления отношений ребёнка с аналитиком через игрушки и действия с ними с последующей аналитической интерпретацией.

*А. Фрейд* (1999), полемизируя с *М. Кляйн*, отказывается от прямого отождествления детского анализа со взрослым. Ключевым признаётся установление контакта, формирование позитивного переноса и доверительных отношений; вводится подготовительный этап, создающий внутренний когнитивный диссонанс и формирующий негативное отношение ребёнка к собственным симптомам. Терапевтический альянс рассматривается как результат сознательной или бессознательной готовности ребёнка принимать терапевтические цели. Значимым компонентом работы становится консультирование родителей и коррекция их воспитательной позиции. *А. Фрейд* не приравнивает игру к свободным ассоциациям, полагая, что дети не склонны к спонтанному ассоциированию, а связь наблюдаемого поведения с его бессознательной детерминантой нелинейна (Бурлакова, Олешкевич, 2020).

*Д. В. Винникотт* (2017) рассматривает игру как феномен перехода. Как переходный объект, игра связана с иллюзией и занимает промежуточную область –

между внутренним и внешним миром. Иллюзия становится возможной благодаря «достаточно хорошей» матери, которая адаптируется к потребностям ребёнка, поддерживает иллюзию всемогущего контроля, а впоследствии способствует её разрушению. Игровое пространство оформляется в момент перехода от слияния с матерью к восприятию её как внешнего объекта; ребёнок «собирает» объекты внешней реальности для обращения с объектами реальности внутренней. Существенно, что у Винникотта игра не есть продукт влечения, подчинённого принципу удовольствия: эротическое возбуждение рассматривается как угрожающее игре и прекращающее её.

### *3. Сопоставление традиций.*

Выводы теоретиков игры в обеих школах связаны с напряжённым соотношением игры с реальностью, воображением и смысловым полем, а также с признанием её аффективной основы. Обе традиции признают диагностический и коррекционный (терапевтический) потенциал игры. Расхождение касается статуса символичности: психоаналитическая традиция наделяет игру символической функцией, тогда как Л.С. Выготский (1966) определяет игру как оперирование значениями, а не символами, в мнимой ситуации с определёнными правилами. Содержательное сопоставление двух линий представляется существенным для понимания клиничко-психологических моделей, синтезирующих психоаналитическую методологию с культурно-исторической традицией.

### *4. Особенности игровой деятельности при РАС.*

Ограниченная способность к игре входит в первое систематическое описание аутистического синдрома (Kanner, 1943) и подтверждается последующими исследованиями. Для игры ребёнка с РАС характерны несформированность символической и сюжетно-ролевой игры, преобладание стереотипных манипуляций, отсутствие социальной направленности (Хаустов, 2004; Никольская, 2017).

Экспериментальное изучение игровой деятельности детей с аутизмом (Спиваковская, 1999) выявило следующие особенности:

– *крайняя неустойчивость игры*: она внезапно прерывается беспорядочной двигательной активностью (прыжки, бег, катание по полу) либо неигровыми действиями (пение, посторонние разговоры, исследование неигровых предметов);

– *редукция сюжета*: предложенные экспериментом сюжеты проигрываются без смысловой связи, с многократными возвратами к отдельным из них;

– *отсутствие прямого отождествления* со взрослым; при отказе от роли взрослого дети чаще изображают неодушевлённые предметы;

– *эмоциональная невыразительность*;

– *сужение репертуара*: используется 40–60% доступных игрушек, сокращается разнообразие действий с предметами;

– *предпочтение неоформленных предметов* и наиболее простых функциональных игрушек; включение в игру действий с неигровыми предметами;

– *сдвиг в речевой план*: количество действий в речевом плане возрастает почти вдвое, число предметных действий сокращается примерно в 3,5 раза.

По сюжетной игре Спиваковская (1999) делает вывод о патологии аффективной сферы как основе нарушений: экспериментально заданные сюжеты не становятся привлекательными, устойчивые игровые мотивы не формируются, побудительная функция мотива быстро утрачивается, наступает пресыщение. Действия производятся ради самих действий; мотивы игры заключаются в самих действиях и не связаны с отражением отношений между людьми. Игрушки и действия, опосредованные социальными связями, не получают положительного эмоционального подкрепления.

По бессюжетной игре автор фиксирует, что её безэмоциональность и неустойчивость связаны с ослаблением мотивов социализированной игры; аутистическая предметная игра лишается воображаемой ситуации, воспроизводящей деятельность взрослых, – основного звена, задающего перспективу развития; такая игра побуждается стойкими эмоциональными переживаниями. А. В. Хаустов (2004) описывает трудности оценки игровых навыков у детей с РАС, обусловленные спецификой их формирования. Игра нередко лишена явной смысловой

нагрузки, представлена однообразным повторением действий с выраженной потребностью в сенсорных ощущениях (пересыпание, подбрасывание, вращение предметов); воспринимается как механическая, ориентированная на сенсорные впечатления, с отдельными действиями, изолированными от контекста. Внутренняя логика такой игры остаётся непонятной стороннему наблюдателю. М.М. Либлинг (2016) характеризует самостоятельную активность ребёнка с РАС как игру, в которой действие с предметом производится без учёта его функционального назначения: значимыми становятся сенсорные свойства (вес, звучание, текстура). Дети с РАС «застревают» на этапе предметной игры с сенсорно привлекательными объектами; характерно отсутствие или «свёрнутость» сюжета и стереотипность: возникающие элементы сюжета не получают развития, тогда как сенсорные игры усложняются. Ребёнок с РАС может не допускать окружающих к игре и не позволять вносить в неё изменения. Изменённые пороги чувствительности отражаются в привлекательности нетипичных материалов – например, зубной пасты, стирального порошка, жидких лекарств (Янушко, 2007). А.С. Спиваковская (1999) отмечает, что вербальная активность в игре, даже высокая, редко связана с её содержанием.

Зарубежные исследования последних лет в целом согласуются с данными отечественных авторов. Установлен дефицит символической игры у детей с РАС по сравнению с типично развивающимися сверстниками (Thiemann-Bourque, Johnson, & Brady, 2019). Нарушение спонтанной символической игры может распространяться и на спонтанную функциональную игру (Jarrold et al., 1993); символическими игровыми навыками ребёнок с РАС, как правило, самостоятельно не овладевает и нуждается в направленном формирующем воздействии.

#### *Заключение.*

Сопоставление культурно-исторической и психоаналитической традиций показывает содержательную близость в понимании аффективной основы игры, её связи с воображением и социальной действительностью, диагностического и коррекционного потенциала. Расхождение касается статуса символической функ-

ции: в культурно-исторической традиции игра понимается как оперирование значениями в мнимой ситуации, в психоаналитической – как символическая деятельность либо как переходный феномен, структурирующий отношения внутреннего и внешнего миров.

Игровая деятельность при РАС качественно отличается от нормативной: редуцируется символическая и сюжетно-ролевая игра, преобладают сенсорно-манипулятивные и стереотипные действия, мотивационная сторона игры связана с самими действиями, а не с отражением отношений между людьми. Воображаемая ситуация, выступающая системообразующим звеном нормативной игры, в аутистической игре оказывается свёрнутой или отсутствующей, вследствие чего игра утрачивает функцию ведущей деятельности. Характерные особенности развёртывания игры у детей с РАС имеют значение как диагностические маркеры и как мишени коррекционного воздействия; без направленной помощи самостоятельное формирование символической игры у детей с РАС происходит крайне редко, что подтверждает теоретическую и клиническую значимость сопоставления двух традиций понимания игры для задач медицинской психологии.

### *Список литературы*

1. Бурлакова Н.С. Детский психоанализ. Школа Анны Фрейд: учебник для вузов / Н.С. Бурлакова, В.И. Олешкевич. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – 270 с. EDN EBXWCK
2. Винникотт Д.В. Игра и реальность / Д.В. Винникотт. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2017. – 240 с.
3. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 62–76. EDN OWVTDS
4. Кляйн М. Психоаналитические труды / М. Кляйн. – В 6 т. Т. 2. Детский психоанализ. – Ижевск: ERGO, 2007. – 304 с. EDN QXUHTJ
5. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. – В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – С. 303–323.

6. Либлинг М.М. Игра в коррекции детского аутизма. Сообщение 1 / М.М. Либлинг // Дефектология. – 2016. – №6. – С. 23–41. EDN XBEXQR
7. Никольская О.С. Игра ребёнка в пространстве культуры, впадающей в детство. Взгляд специального психолога / О.С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2017. – №28. – С. 1–12.
8. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья / А.С. Спиваковская. – Ч. 2. Психотерапия детского аутизма. – М.: Апрель-Пресс; ЭКСМО-Пресс, 1999. – 304 с.
9. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа / А. Фрейд. – В 2 т. Т. 1. – М.: Апрель-Пресс; ЭКСМО-Пресс, 1999. – 384 с.
10. Хаустов А.В. Основные этапы и особенности развития игровой деятельности в норме и при аутистических нарушениях / А.В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. – 2004. – №3. – С. 18–24.
11. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Владос, 1999. – 360 с.
12. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребёнком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е.А. Янушко. – М.: Теревинф, 2007. – 136 с.
13. Jarrold C., Boucher J., Smith P. Symbolic play in autism: a review // Journal of Autism and Developmental Disorders. 1993. Vol. 23. No 2. Pp. 281–307. DOI 10.1007/bf01046221. EDN XIICLF
14. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact // The Nervous Child. 1943. Vol. 2. No. 3. Pp. 217–250.