

Руководство воспитателя самостоятельными дидактическими играми определяется этапом освоения игры. Продуманный подбор игр, введение игры связывается с содержанием воспитательной работы в группе в данный период; наличием или угасанием интереса к имеющимся играм, необходимостью замены отдельных игр новыми того же типа; разнообразием игровых действий; стремлением педагога побудить детей к взаимодействию и закреплению игровых группировок детей и т.д.

РАЗВИВАЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ИГРЫ И ВОПРОСЫ РУКОВОДСТВА ЕЮ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

С. Л. Новоселова, Е. В. Зворыгина

В статье обсуждается проблема специфической развивающей функции игры в раннем детстве и вытекающие из этого педагогические требования к руководству формированием игры. Необходимость теоретического анализа этой проблемы вызвана неблагополучием в практике организации и руководства игровой деятельностью в группах раннего возраста, тенденцией замещения игры различными формами организованных занятий, обучением игре взамен формирования ее как деятельности.

В игре ребенка раннего возраста в процессе ее поэтапного формирования возникают предпосылки ролевой игры. Но этим не исчерпывается значение игры на ранних этапах ее развития. Основное значение игры состоит в том, что в этом возрасте в ней формируется необходимый интеллектуальный потенциал, благодаря накоплению и обобщению жизненного и игрового опыта ребенка. Именно этот интеллектуальный прогресс позволяет дошкольнику перейти к более высокому уровню реализации всех видов деятельности и в том числе к новому этапу игровой деятельности — ролевой игре.

Уже на 2 и 3 году жизни ребенок в игре постепенно приобретает к системе условных действий и знаков, абстрагирующих его реальный жизненный опыт. Этот процесс связан с переходом от наглядно-действенного практического интеллекта к элементам отвлеченного мышления, формирующегося особенно ярко в игре. У ребенка на основе внешней игровой деятельности возникает умственный план и, как указывает А. В. Запорожец, "развивается способность создавать системы обобщенных типичных образов окружающих предметов и явлений и затем совершать различные их мысленные преобразования, подобные тем, ко-

торые ранее совершались реально с реальными объектами"¹.

Этот процесс формирования умственного плана особенно четко выражен в игре детей на рубеже 2 и 3 годов жизни, когда, по словам Л.С.В.готского, мышление становится речевым, а речь интеллектуальной.

Полученные в нашем эксперименте данные показали, что в раннем детстве происходит эволюция условных действий с реальными предметами и игрушками к действиям с предметами-заместителями и с мнимыми предметами, к условным действиям-жестам и, наконец, к замещению их словом. Этот процесс развития игровых действий прогрессивен в отношении задач интеллектуального развития ребенка, связанного с переходом решения практических задач и в том числе игровых из внешнего наглядного плана в план умственный, речевой.

Выявленные формы абстракции реальных действий в условных действиях демонстрируют развитие обобщения внутри уровня функционально-знаковых обобщений, присущих высшему этапу развития наглядно-действенного мышления² - фундамента дальнейшего развития интеллекта. Наличие этих ранних форм обобщения, возникающих в игре ребенка раннего возраста, является базой дальнейшего развития обобщенности, присущей игровым действиям дошкольников (Л.С.Славина, Я.Э.Неверович, Д.Б.Эльконин).

А.В.Запорожец подчеркивает, что в переходе развернутых игровых действий с предметами в сокращенные и обобщенные игровые действия, а затем в действия в уме, в воображаемом плане, существенное значение имеет речь.

Именно в процессе овладения ребенком условными действиями в конце второго и на третьем году жизни происходит смыкание обобщений в действия с обобщением в слове. Ребенок в процессе содержательного общения со взрослым в повседневной жизни и в игре начинает замещать словом обобщенные действия и знакомые предметы. Факты, полученные в нашем экспериментальном исследовании игры в раннем возрасте, дают основание считать, что развитие элементарных форм речевого отвлеченного мышления, а благодаря этому и возможность действовать в умственном плане, происходит за счет овладения детьми более сложными способами действий, смыслом этих действий, так же

¹ А.В.Запорожец. Актуальные проблемы возрастной психологии. - В сб.: Основные проблемы онтогенеза психики М., Изд-во МГУ, 1978, с.30.

² С.Л.Новоселова. Развитие мышления в раннем возрасте. М., Педагогика, 1978.

как и общественно сложившимся назначением предметов. Эти усложняющиеся способы игрового поведения становятся достоянием ребенка, если он имеет возможность часто ими пользоваться в своей самостоятельной игре. В то же время способы действия являются в этом возрасте своеобразным обобщенным знанием, которое ребенок может активно использовать. Чем выше уровень интеллектуальной активности ребенка в игре, тем он инициативнее и самостоятельнее оперирует своим опытом, знаниями.

Мы рассматриваем проблему становления самостоятельности ребенка раннего возраста в игре как проблему самостоятельности мышления, оформившейся у него первоначальной культуры мыслительной деятельности.

Значение детского жизненного опыта, приемы его активизации, формирование самостоятельности ребенка в игре давно уже обсуждались в педагогической литературе. В работах Н.М. Аксариной, Ф.И. Фрадкиной, Д.В. Менджерлицкой, Р.И. Куковской, Т.А. Марковой, Л.А. Венгера подчеркивается, что на формирование игры как самостоятельной деятельности решающее влияние оказывает не прямое обучение игровым действиям, а косвенные методы руководства. Прямое обучение ведет к формированию стереотипов игрового поведения, тогда как косвенные методы открывают простор для детского творчества через механизм достижения "вероятностного результата действия" (А.М. Фонарев). Это особенно важно учитывать в связи со специфической развивающей функцией игры, показателем чего является, в частности, элементы творчества и отображений детьми приобретенного ими жизненного опыта.

Анализ приемов косвенного руководства игрой (вопросы, советы, напоминания) показывает, что они направлены на активизацию практического и игрового опыта детей. Используя косвенные приемы, взрослый ставит ребенка перед необходимостью решать самостоятельно игровую задачу. Под игровой задачей мы понимаем систему условий, в которых задается мнимая цель. Игровая задача определяется смыслом той жизненной ситуации, которую ребенок отражает в игре. Для достижения мнимой цели ребенок должен на основе своего жизненного и игрового опыта использовать в условном плане тот или иной способ действия и средства для его выполнения.

Способы решения игровой задачи в раннем детстве - игровые действия разной степени сложности и обобщенности, эмоционально-выразительные средства, позднее - речевые высказывания, которые постепенно заменяют некоторые игровые действия. Средства для решения игро-

вой задачи - в основном, образные игрушки, образно не оформленный игровой материал, замещающий игрушки, жесты и слова, обозначающие воображаемые, несуществующие предметы. Глубина отображения смысла жизненной ситуации выражается в том, какие игровые способы и средства использует в игре малыш. Не случайно один и тот же сюжет, например, игры в семью, проходят через все дошкольное детство, отражая все более высокий уровень осмысления ребенком этой стороны действительности.

Использование косвенных приемов оказывается успешным, если взрослый заранее предусматривает решение ребенком игровых задач доступными ему способами и средствами.

Как показало наше исследование, одним из косвенных приемов руководства игрой является метод игровых проблемных ситуаций. В проблемной ситуации игровая задача программируется взрослым, заранее, исходя из опыта ребенка. Создаются условия для ее решения, взрослый не дает готовый образец решения, а провоцирует ребенка на самостоятельное достижение мнимой цели. Метод проблемных ситуаций способствует развитию инициативности детей при решении игровых задач. В практике подобные приемы широко известны, например, для диагностики сформированности игры у детей - возрасте 1 г. 6 мес. А.Л.Печорой и Г.В.Пантюхиной предлагается специально подготовленная ситуация: взрослый раскладывает перед ребенком предметы (куклу, носовой платок) и говорит: "У ляли грязный носик. Вот платок"¹. Задание считается выполненным, если ребенок самостоятельно решает задачу, т.е. прикладывает носовой платок к носу куклы. Здесь сформированность игры определяется по показателю отображения в игре отдельных, часто наблюдаемых ребенком действий.

В методической литературе можно найти много замечательных образцов игровых проблемных ситуаций (в работах Ф.И.Сгадкиной, Н.М.Аксариной, И.И.Михайленко). Однако конкретное содержание последовательно усложняющихся игровых ситуаций специально никем не разрабатывалось. В свою очередь, разработка усложняющихся игровых проблемных ситуаций должна опираться на весь практический и игровой опыт малыша. Отсюда вытекает необходимость планировать не только инициативное общение взрослого с ребенком, но и весь комплекс мероприятий, которые целенаправленно формируют опыт ребенка. В этот комплекс мероприятий входят: 1) планомерная педаго-

¹ Г.В.Пантюхина, А.Л.Печора, Э.Л.Фрухь. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни. М., 1979.

тически активная организация практического опыта ребенка, при которой ребенок получает жизненные впечатления, питающие его игру, усваивает смысл действий людей, назначение предметов. Познание жизни осуществляется в деятельности: ребенок должен быть не пассивным наблюдателем, а действующим лицом. Практический опыт дети усваивают как в повседневной жизни, так и во время специальных занятий; 2) обучающие игры (игры-занятия, показы-инсценировки, показ образца игровых действий и сюжета) необходимы, чтобы воспитатель мог вычленил для детей главное в событиях, наблюдателями и участниками которых они являлись, и в других источниках информации (рассматривание картинок, чтение книг и др.). Здесь происходит актуализация практического опыта, закрепление основного смысла действий и назначения предметов. В обучающих играх дети также не должны быть сторонними наблюдателями действий воспитателя. Обучающие игры - это фактически совместные игры взрослого с детьми, в которых ребенок учится переводить свой реальный жизненный опыт в игровой условный план, учится решать и ставить игровые задачи; 3) своевременное изменение игровой среды, подбор игрушек и игрового материала, содержание которых актуализирует в памяти ребенка недавние впечатления, полученные при знакомстве с окружающим, и направляет ребенка на самостоятельное и инициативное решение игровой задачи; 4) содержательное общение взрослого с ребенком в процессе игры, направленное на формирование прогрессивных для каждого возрастного периода игровых способов действий путем организации деятельности детей в усложняющихся игровых проблемных ситуациях, опирающихся на практический и игровой опыт ребенка.

Конкретное содержание указанных компонентов комплексного подхода к руководству игрой должно основываться на представлении о поэтапном развитии игры в условиях ее формирования и учитывать ее развивающие функции в отношении мотивов деятельности и становления интеллекта ребенка.

В практике, как правило, имеет место не комплексное, а разрозненное применение тех или иных методов руководства игрой. Наиболее типичной ошибкой практики является недооценка реального жизненного опыта для становления игрового поведения. Нельзя сказать, что программой не предусмотрено обогащение опыта детей, скорее наоборот: опыт широко обогащается и на занятиях, и в повседневной жизни. Но в этом возрасте опыт зачастую не связывается воспитателем практически с содержанием детских игр. Напротив, игра иногда испо-

лзуется как средство обогащения детского опыта теми новыми знаниями, приобретение которых затруднено для ребенка раннего возраста.

В современных условиях воспитания отрыв от ображаемого детьми в игре содержания от их реального жизненного опыта чреват формализацией детских знаний. У педагога возникает иллюзия приобретения детей к новому через игру, в то время как они механически копируют фактически непонятные им игровые действия. Отсюда идет снижение уровня самостоятельности детей в игре, подавление инициативности, основанной на собственном опыте ребенка.]

Формальное насаждение игры, без учета педагогами возрастных закономерностей развития игры как деятельности, особенно опасно в раннем возрасте в связи со специфической развивающей психику ребенка функцией генетически ранних этапов игры. Эта тенденция, противоречащая задачам всестороннего развития личности ребенка, должна быть преодолена как в практике, так и в теории воспитания детей раннего возраста.

СПОСОБЫ СОГЛАСОВАНИЯ ДЕЙСТВИЙ В СОВМЕСТНОЙ ИГРЕ ДЕТЕЙ

Н.А.Короткова

Известно, что совместная игра детей обеспечивает возможность возникновения детского общества, в котором на основе свободного построения отношений между детьми складываются общественные качества личности ребенка (Шельцер И. и Менджерицкая Д., Залогина В.П., Усова А.П. и др.). Между тем, развитая форма игровой деятельности - совместная сюжетно-ролевая игра детей старшего дошкольного возраста - недостаточно изучена.

Задачи формирования личности ребенка определяют направленность исследователей на изучение реальных взаимоотношений, складывающихся между детьми в процессе совместной игры. Различение собственно игровых (ролевых) отношений и реальных отношений между детьми, возникающих по поводу игры, становится необходимым при анализе совместной игры в связи с тем, что поведение детей в процессе ее обусловлено не только принятой ролью и правилом поведения, в ней заключенном, но и какими-то другими моментами, лежащими за пределами сюжета и роли (Щедровицкий Г.П., Надежина Р.Г.). Оба плана отношений характеризуются доминированием различных норм деятельности. Если в случае собственно игровых отношений в качестве нормы выступает сюжет игры, то план реальных отношений определяется способами и средствами организации деятельности, складывающимися на основе существующих культурных норм.