

К вопросу о самостоятельных детских играх и истории их изучения в отечественной педагогике и психологии

За последнее время в психолого-педагогических исследованиях прослеживается тенденция заявить новые подходы к решению тех или других проблем не обременяя себя тщательным изучением истории вопроса. Это приводит к искажению фактов и, как следствие, неверным интерпретациям. В результате у читателей, молодых специалистов, студентов складывается ложные представления, что в целом снижает уровень науки и задает неверные ориентиры для практики.

В частности, к такой работе относится статья, опубликованная в журнале «Дошкольное воспитание» (№ 12 за 2011 г.). Основная идея статьи, направленная на поддержку свободной самостоятельной детской игры в противовес использованию ее как «инструмента» для решения задач социализации не может не вызвать самой горячей поддержки. Автор статьи совершенно прав, что очередной раз напоминает об этом со страниц журнала, поскольку неверное понимание того, что представляет собой детская игра, к сожалению, очень часто приводит к печальным последствиям, когда игра подменяется другими видами детской деятельности или другими формами детской активности, к игре не имеющими никакого отношения, и тем самым обедняются возможности детского развития.

В то же время профессиональные соображения, а также долг перед памятью неоднократно упоминавшейся в статье и, к сожалению, уже ушедшей от нас С.Л. Новоселовой, заставляют нас прокомментировать отдельные положения вышеназванной статьи и внести некоторые коррективы в фактологическую часть изложенного материала, чтобы предотвратить толкование, искажающие суть работы ведущих исследователей в обсуждаемой области.

В статье автор выделяет три группы представлений об игре ребенка-дошкольника. К первой группе он относит всего двух представителей – Р.И.Жуковскую и С.Л.Новоселову и дает этому направлению следующую характеристику: «Игру ребенка представители данного направления разделяют на игру педагогически ценную, организуемую, как правило, в детском саду под присмотром взрослого, и просто игру, которая практикуется детьми самостоятельно и не имеет особенного развивающего потенциала» [2, с. 89]. Проработав много лет под руководством С.Л. Новоселовой и хорошо зная ее научную позицию, отметим, что она прекрасно понимала, ЧТО представляет собой по-настоящему педагогически ценная игра. Чтобы не быть голословным, просто приведем цитату из ее работы: **«ведущими в дошкольном возрасте являются игры, возникающие по инициативе ребенка. Игры других классов [т.е.**

организуемые взрослым игры – авт.] в основном «обслуживают» процессы обучения и воспитания» [8, с. 85].

Завершая характеристику первой группы представлений об игре, автор статьи утверждает, что «для авторов конкретных практических методик, представляющих данное направление (Р.И. Жуковская, С.Л. Новоселова и др.) игра ребенка дошкольного возраста представляет собой эклектичное множество, не имеющее устойчивых признаков сходства и различия. В игре выделяют ролевые, музыкально-творческие, строительные, дидактические и множество других разновидностей игры» [2, с. 89]. Слова об «эклектичном множестве» выглядят особенно забавно на фоне того факта, что именно С.Л. Новоселовой принадлежит единственная на сегодняшний день психологическая (!!) классификация детских игр [8], позволяющая четко определять как те виды игры, которые относятся к ведущей деятельности и, следовательно, обеспечивают онтогенетическое, возрастное развитие, так и те виды игр, которые несут исключительно обучающую функцию, а потому столь мощного влияния на развитие ребенка не оказывают. То есть развивающими С.Л.Новоселова называет как раз те самые игры, за которые вполне справедливо вступается и уважаемый автор, т.е. игры, в которых дети играют «во что им захочется и с кем захочется, так же как они играли тысячелетия до этого» [2, с. 92]. Но дадим слово самой Светлане Леонидовне: «Предлагаемая нами классификация игр, не отрицая рациональности прежних подходов, выдвигает в качестве основы классификации категорию «инициативы», исходящей от субъектов игры. Соответственно выделяется три класса игр. Первый класс — игры, возникающие по инициативе самих детей как своеобразная практическая форма размышления ребенка об окружающей его природной и социальной действительности. К ним относятся самодеятельные игры-экспериментирования с природными объектами и явлениями, животными, людьми, игрушками и другими предметами и самодеятельные сюжетные игры (сюжетно-отобразительные, сюжетно-ролевые, режиссерские и театрализованные). Второй класс — игры, возникающие по инициативе взрослого (обучающие и досуговые игры). Они приходят к детям от взрослых, но дети, освоив их, могут играть в них самостоятельно, что способствует обогащению самодеятельных игр. Третий класс — так называемые традиционные или народные игры, возникшие в глубинах этноса. Особый интерес представляют архаические народные игры: они позволяют оценить процесс становления игр, приобщиться к универсальному общечеловеческому опыту и соответствующим ему механизмам деятельности» [8, с. 85]. Кроме того, следует прокомментировать перечисленные в «эклектичном множестве» игры. Дело в том, что термин «строительные игры» уже почти четверть века как не используется. Неправомерность выделения подобных игр была обоснована в трудах Л.А. Парамоновой, и, в частности, как раз на 12-й странице в той самой единственной работе «С.Л.Новоселовой» [10], на которую автор

ссылается на протяжении всей своей статьи, критикуя ее. На самом деле указанная работа идет под тройным авторством (Новоселова С.Л., Зворыгина Е.В., Парамонова Л.А.), однако автор обсуждаемой статьи, видимо, виртуозно вычленила именно тексты Светланы Леонидовны, поэтому тексты, написанные в той же статье Л.А.Парамоновой остались им не прочитанными.

Отдельно следует сказать несколько слов о методе комплексного руководства игрой (современное название: комплексный метод педагогической поддержки самодеятельных игр), реализованный в ряде работ [4, 5, 12, 14 и др.] и положенный в основу программы «Истоки» (1997, 2001, 2011). Механизм работы комплексного метода опирается на обозначенный А.В. Запорожцем принцип развития игровой деятельности через ее переход *в форму детской самодеятельности*, что обеспечивает «спонтанность» («спонтанейность») [3, с. 232] развития данной деятельности через запуск механизмов ее саморазвития. Но для того, чтобы процесс саморазвития стал возможен, «чтобы обеспечить этот переход, воспитатель должен вовремя изменить методы руководства игрой и выполнять уже функции не столько обучающего, сколько организатора детской жизни и деятельности» [3, с. 245]. Кстати, впервые этот метод был опубликован в сборнике под научной редакцией А.В. Запорожца [9]. Этот метод ни в коей мере не определяет *содержания* игры, но он позволяет педагогу применять адекватные способы для того, чтобы помочь сформироваться самодеятельной игре с самых ранних лет, а затем поддержать ее дальнейшее развитие. Комплексный метод, действительно, включает в себя четыре компонента: ● обогащение опыта и знаний детей, расширение их представлений об окружающем (если представления ребенка бедны, то ему не во что играть, ведь ребенок играет не с игрушкой, она – лишь опора его мысли, в игре ребенок воплощает свой образ мира, свое знание, представление об этом мире в самых разных его проявлениях); ● обогащение игрового опыта, т.е. формирование игровых действий, способов осуществления игры (передача культурных образцов игры в совместных играх с носителями игровой культуры – взрослыми или детьми); ● создание игровой развивающей предметной среды (которая позволяла бы воплотиться любым замыслам ребенка, а не принуждала бы его к обыгрыванию имеющегося игрового пространства, навязывающего ему определенные содержания своей тематической заданностью); ● активизирующее общение взрослых с детьми (которое необходимо каждый раз, когда игра, как формирующаяся деятельность, нуждается в поддержке).

Таким образом, концепция поэтапного формирования способов игры по Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой [2, с. 91] укладывается в рамки второго компонента комплексного метода. Если у ребенка сформированы способы, но его образ мира беден, то ему (как уже было сказано выше) «не во что» играть, и как тогда он реализует освоенные

способы? Если игровая среда жестко задает ребенку контекст сюжета, то сможет ли он (до определенного возраста или до получения соответствующего опыта) преодолеть это сам?

Небольшой комментарий к тому, как представлен в статье комплексный метод. Характеризуя второй компонент метода, автор статьи пишет (не цитируя, но передавая общее содержание): «необходимо использовать специальные обучающие игры, в которых ребенок в общем информационном поле учится выделять именно то, что взрослый считает наиболее для него ценным» [2, с. 90]. А вот как выглядит этот текст в той статье, на которую постоянно ссылается автор: «Для перевода реального опыта в игровой, условный план, для вычленения главного в общем потоке информации, для усвоения детьми способов воспроизведения в игре действительности используются обучающие игры (дидактические, театральные и др.)» [10, с. 8]. Как ловко расставлены акценты! Почувствуйте разницу!

Теперь перейдем к анализу второго направления, которое рассматривает игру как культурный вид деятельности и основывается, по мнению автора статьи, на методологии Л.С. Выготского, Г.П. Щедровицкого и Й. Хейзинга. Культурологические исследования Й. Хейзинга, безусловно, интересны, но все-таки они несколько далеки от методологической позиции Л.С. Выготского. Но удивительнее всего было встретить в этом ряду имя Г.П. Щедровицкого. Если для Л.С. Выготского игра «является в известном смысле ведущей линией развития в дошкольном возрасте», выступает как «девятый вал развития» [1], то выводы исследования Г.П. Щедровицкого прямо противоположны: «игра детей, как и всякая другая педагогическая форма, не имеет имманентного развития. Смена одних видов игровой деятельности другими определяется не закономерностями усложнения и внутренней обусловленности их друг другом, а задачей «продвигать» способности детей к определенным телеологически заданным состояниям. Это значит, что игра может иметь только управляемое, «искусственное» развитие» [11, с. 127]. Подобный вывод в свое время вызвал бурную дискуссию на Симпозиуме по психологии и педагогике игры, организованном НИИ Дошкольного воспитания АПН РСФСР в октябре 1963 г. Самое интересное, что исследование было проведено совершенно корректно и вывод был безупречен. Проблема состояла в... терминологии (подробнее об этом см. 13).

Однако читаем статью далее: «Но на фоне такого единообразия в отношении к игре детей дошкольного возраста в 80-х годах прошлого века появляется иное направление, делающее акцент не на содержании сюжета игры, а на формировании способов игровой деятельности, которые делают для ребенка возможным реализацию любых привлекающих его содержаний» [2, с. 91].

Во-первых, общая линия развития игровых умений (способов игровой деятельности – современным языком) была обозначена еще в работах А.П. Усовой в 40-е годы: в младшем дошкольном возрасте происходит становление ролевого (игрового)

действия, в среднем дошкольном возрасте идет развитие ролевого поведения, а на старший дошкольный возраст приходится формирование планового начала при реализации игрового замысла (т.е. сюжета) [16, с. 17-25].

Во-вторых, требования особого, бережного отношения к содержанию детских игр, неподчинения их задачам воспитания и обучения, всемерная поддержка детского творчества в игре не «родились» с началом перестройки, как теперь полагают некоторые исследователи. Достаточно внимательно прочитать работы наших классиков, чтобы в этом убедиться.

Так, Д.Б. Менджерицкая, занимавшаяся проблемами детской игры с 30-х годов, настаивала на том, что развитие ребенка в первую очередь связано с теми играми, замысел которых принадлежит самому ребенку, не признавала насильно вводимого после появления Программы воспитания 1962 термина «сюжетно-ролевые игры» (которые чаще, действительно, были организованными) и продолжала использовать «устаревший» термин «творческие игры», подчеркивая примат детской инициативы, за что подверглась критике со страниц журнала «Дошкольное воспитание» (подробнее об этом см. 13).

Ф.И. Фрадкина в 40-е годы отстаивала самостоятельность в игре детей с самого раннего возраста: «Нам приходилось иногда наблюдать, как воспитательницы из самых хороших побуждений диктовали ребенку буквально каждый шаг в его игре, непрерывно подсказывая: «Теперь сделай то, теперь скажи то, теперь пойди туда» и т.д. Хотя ребенок прекрасно повторяет все это за воспитательницей, иногда даже с удовольствием, и игра, казалось бы, проходит оживленно и содержательно, мы считаем такое включение в игру только вредным» [6, с. 43], а в 60-е годы, комментируя на вышеупомянутом Симпозиуме позицию Г.П. Щедровицкого, она говорила: «Игре надо учить, особенно в раннем детстве,— об этом следует заявлять достаточно смело. Но учить можно по-разному. Нельзя построить эталон — образец, который должен получиться в итоге развития, и навязать его ребенку. Прежде всего, это не получится, а если получится, то не будет игрой. Игра превратится в занятие» [11, с. 290].

В 60-х годах А.П. Усова подчеркивала принципиальную разницу между игрой как педагогической формой и игрой как специфически детской деятельностью. Хорошо известно, что именно А.П. Усовой принадлежит особое направление исследований игры как **формы организации** жизни и деятельности детей. Однако разрабатывая это направление, она настаивала на следующем: *«Рассматривая воспитательное значение игры, мы имеем в виду игру как форму воспитания, как средство для решения определенных воспитательных задач по отношению к детям дошкольного возраста. Между тем даже в учебной педагогической литературе игру в ее педагогическом значении часто смешивают с игрой как возрастным проявлением ребенка. Игра как деятельность ребенка развивается по своим законам»* [15, с. 49, выд. – Е.Т., И.К., Е.В.].

В конце 70-х А.В. Запорожец также обращал особое внимание на то, что игра приобретает наибольшее влияние на психическое развитие ребенка только «переходя в форму детской самодеятельности» [3, с. 239], а говоря о развитии игры, он подчеркивал, что «из того, что ребенок на первых порах усваивает технику игры, вовсе не следует, что этим дело ограничивается и что дальнейшее развитие игровой деятельности можно представить себе как прямой результат обучения разыгрывать все более сложные сюжеты, предлагаемые воспитателем в известной последовательности» [3, с. 239]. А именно такие работы (Ивановой Н.О., Пантиной Н.С. и др.) появлялись в журнальных публикациях 60-х – 70-х годов.

Можно было бы приводить и другие не менее известные имена, но это окончательно превратило бы статью в учебник.

Последнее, о чем хочется сказать, это о противопоставлении сюжетных игр и игр с правилами. Разумеется, можно не соглашаться с одной из классических позиций отечественной психологии, согласно которой «так называемая чистая игра с правилами (школьника и игра дошкольника к концу этого возраста) в сущности является игрой с мнимой ситуацией, ибо точно так же, как мнимая ситуация обязательно содержит в себе правила поведения, так и всякая игра с правилами содержит в себе мнимую ситуацию» [1]. Причем, неважно, что этот закон развития игры – обобщение сюжета в правило – оказывается единым для всех сюжетных игр – не только для сюжетно-ролевых в онтогенезе [1, 17] и в культурогенезе [7], но и для режиссерских [14]. Просто следует учесть, что ребенок не сможет овладеть играми с правилами, если он не прошел «школу» сюжетной игры, о чем свидетельствуют многие классические и современные работы (Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, З.М. Мануйленко Е.О. Смирнова, О.В. Гударева и др.).

Всё, сказанное выше, было продиктовано отнюдь не желанием просто «покрыть» автора статьи, принципиальную позицию которого, повторимся еще раз, мы полностью и всецело разделяем, сколько тем, чтобы уточнить некоторые спорные положения публикации, а также обратить внимание современных авторов и читателей на то, что использование «литературы по проблеме» предполагает не только умение использовать подходящую цитату, а понимать научную и методологическую позицию каждого автора, а также разрабатывать ту или иную проблему, опираясь не на случайные разрозненные работы, а на исторический контекст исследований по той или иной проблематике. Иначе «Научный поиск» (название рубрики) превращается в антинаучный подход.

Литература

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. № 6.
2. Доронов С. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования: сюжетная игра и игра с правилами. // Дошкольное воспитание. 2011. № 12. – С. 88-93.
3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. Т. I. – М.: Педагогика, 1986.
4. Зворыгина Е.В. Я играю!: условия для развития первых самостоятельных сюжетных игр малышей. – М.: Просвещение, 2007.
5. Касаткина Е.И. Игра в педагогическом процессе современного детского сада. – Вологда, 2007.
6. Лехтман-Абрамович Р. Я., Фрадкина Ф. И. Этапы развития игры в действии с предметами в раннем детстве. – М., 1949.
7. Новоселова С.Л. Культурно-исторический путь развития игры. // В кн.: Наука о дошкольном детстве – традиции и современность. – М, 2000.
8. Новоселова С.Л. О новой классификации детских игр. // Дошкольное воспитание. – 1997. № 3. – С. С. 84-87.
9. Новоселова С.Л., Зворыгина Е.В. Развивающая функция игры и вопросы руководства ею в раннем возрасте. // В кн.: Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника. М.: НИИ ОП АПН СССР, 1979. – С. 38-45;
10. Новоселова С.Л., Зворыгина Е.В., Парамонова Л.А. Всестороннее воспитание детей в игре. // Игра дошкольника. – М., 1989. – С. 3-16.
11. Психология и педагогика игры дошкольника. – М.: Просвещение, 1966.
12. Скоролупова О.А., Логинова Л.В. Играем?.. Играем!!! Педагогическое руководство играми детей дошкольного возраста. – М.: Скрипторий 2003, 2005.
13. Трифонова Е.В. К вопросу об определении игры как ведущей деятельности в дошкольном возрасте. // Современный детский сад. 2011, № 2. – с. 2-7.
14. Трифонова Е.В. Режиссерские игры детей дошкольников. – М.: Ирис-пресс, 2011.
15. Усова А.П. Педагогика игры и ее насущные проблемы. // Дошкольное воспитание. 1963. № 1. – С. 49-55.
16. Усова А.П. Руководство творческими играми детей. // В кн.: Игры детей. – М.: Учпедгиз, 1948. – С. 17-25.
17. Эльконин Д.Б. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978.

Трифопова Е.В., канд.психол.наук, зав.лабораторией игры и развивающей предметной среды НИИ дошкольного образования им.А.В.Запорожца

Качанова И.А., канд.психол.наук, зам.директора НИИ дошкольного образования им.А.В.Запорожца

Волкова (Гаспарова) Е.М., ученый секретарь НИИ дошкольного образования им.А.В.Запорожца