

Трифонова Е. В.,
кандидат психологических наук,
заведующая лабораторией игры и развивающей предметной среды
НИИ дошкольного образования им. А. В. Запорожца,
Москва, Россия.

Ведущая деятельность дошкольного возраста: проблемы истории и терминологии

Доклад на секции «Игра в системе дошкольного образования»

II международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста»

Аннотация. Проблема «наши дети разучились играть» существует уже более ста лет. Так же давно были сформулированы причины, тормозящие развитие детской игры, их актуальность сохраняется по сей день. Дополнительно проблему усугубляет подмена и смешение понятий игры как педагогической формы работы и игры как самостоятельной детской деятельности. Этому смешению способствует неопределенность терминологии в обозначении игры как ведущей деятельности на современном этапе. В статье показана последовательная смена в истории отечественной педагогики терминов «творческая», «сюжетно-ролевая» и «самодеятельная» игра, а также описаны причины и последствия подобной смены.

Проблема «современные дети не играют», «игра уходит из жизни детей», «наши дети разучились играть» остается одной из актуальнейших уже более ста лет: она поднималась А. В. Запорожцем на Симпозиуме по проблемам дошкольной игры в 1960-е годы, в методических письмах 1920–30-х годов, а еще раньше — Е. А. Покровским в докладе 1893 года.

Причины, тормозящие развитие детской игры, были сформулированы Б. А. Краевским в 1901 году, и они мало изменились:

- социальный запрос на раннее развитие детей;
- подчинение игры задачам обучения;
- недостаточная поддержка детской игры взрослыми вследствие непонимания ее значения;
- подмена игры игрушкой;
- «преждевременное допущение детей к развлечениям старших и сибаритский образ жизни последних» и пр.

Если в XIX веке к последним относили сенсационные романы, уголовную хронику газет и театр, то сегодня это видео- и компьютерная продукция. Для современной ситуации также характерны:

- распад разновозрастных детских коллективов;
- широкое распространение «интерактивных» игрушек, не позволяющих создавать условную ситуацию и пр.

Однако есть и еще причина, способствующая исчезновению игры из жизни детей. Это неопределенность терминологии и, как следствие, произвольная подмена понятий, оказывающая самое непосредственное влияние на массовую педагогическую практику.

Положение об игре с мнимой ситуацией как ведущей деятельности детей дошкольного возраста впервые было сформулировано Л. С. Выготским. В исследованиях Д. Б. Эльконина акцент был смещен на ролевое поведение и ведущим типом деятельности названа ролевая игра. С момента своего появления данный тезис подвергался уточнениям и корректировкам (Л. С. Рубинштейн, М. Ю. Кистяковская, Е. Е. Кравцова и др.).

Сегодня для обозначения сюжетных игр используются термины «творческая», «сюжетно-ролевая» и «самодеятельная» игра. Анкетирование педагогов показало, что сюжетно-ролевая игра часто понимается педагогами как игра, организованная взрослым (это отмечено в четверти анкет). При этом ведущей деятельностью дошкольника педагоги также называют сюжетно-ролевую игру, т. е. получается, что ведущая деятельность представлена организованными играми. Разумеется, это не так.

О том, что развивающий потенциал игр, в которые ребенка вовлекает взрослый, и игр, затеваемых им самостоятельно, неодинаков, было известно давно. Еще в работе А. Д. Симонович (1866) отмечено, что детская подражательная (сюжетно-ролевая) игра в условиях детского сада носит в большей степени образовательный характер, тогда как в домашних условиях в полной мере может проявить себя как творческая, и ее угнетение пагубно для развития ребенка.

Со становлением отечественной системы дошкольного образования свободные творческие игры

вынужденно перешли в условия дошкольных учреждений, и с ними тут же начались проблемы. Так, в методическом письме по дошкольному воспитанию 1929 г. отмечается, что «с играми, особенно свободными, дело обстоит не так благополучно».

К середине 1930-х годов словосочетание «творческая игра» приобретает значение термина [6] и обозначает игры, замысел которых принадлежит самому ребенку. Тогда же игра провозглашается «одним из средств всестороннего развития ребенка», что определяет необходимость ее педагогической организации. Поскольку вмешательство в творческую игру ломало ее и лишало непосредственности, а косвенное управление не всегда способствовало отражению в игре «нужного» содержания, то проблема была решена через выделение внутри творческих игр особого подвида, названного «стимулированными» играми; их сюжет и содержание определялись воспитателем. При этом подчеркивалось, что стимулированные педагогом игры не должны вытеснять свободного детского творчества. К сожалению, такой подход также не способствовал развитию игры как деятельности: свободная детская игра была пущена на самотек, а «стимулированная» организовывалась весьма специфическим образом. И неудивительно, что после появления в 1936 году Положения о педологических извращениях в системе Наркомпросов «стимулированные игры» были признаны педологическим извращением и возврат к ним не приветствовался. Позже А. П. Усова отмечала, что некоторые воспитатели самоустраиваются от руководства игрой, «опасаясь, что их будут обвинять в возвращении к «стимулированным» играм» [2].

Термин «творческая» был хорош тем, что отражал сущностную характеристику игры — в ней ребенок сам создает, творит свой мир в соответствии со своими желаниями и замыслами. К 1940-м годам в психологической литературе появляется и набирает силу новый термин, более четко отражающий видовую принадлежность таких игр, — ролевая (или сюжетно-ролевая) игра. На протяжении какого-то времени эти термины сосуществовали как синонимы. Однако, если в «Руководстве для воспитателя» 1945 и 1953 годов игры еще называются «творческими», то уже в «Программе воспитания» 1962 года происходит официальная смена названия: там присутствуют только определения «сюжетная» и «ролевая». Новая терминология быстро вошла в силу и заняла настолько прочные позиции, что уже в середине 1960-х годов со страниц журнала «Дошкольное воспитание» [3] звучит упрек за использование «устаревшей терминологии», высказанный в адрес Д. В. Менджерицкой (!).

Термин «сюжетно-ролевая», определяя игру по форме, не давал возможности провести различие между собственно игровой деятельностью и набором игровых действий, выполняемых ребенком (когда, по сути, ни игрового мотива, ни активно воссоздаваемой воображаемой ситуации у него нет). Эта грань была стерта терминологически. И, как следствие, она начала стираться и в сознании педагогов тех лет. Под «сюжетно-ролевой» игрой стали понимать организованные воспитателем «разыгрывания», по сути представляющие собой своеобразные занятия.

Закономерным итогом явилось исследование Г. П. Щедровицкого (1966), в котором игра рассматривалась как особая педагогическая форма детской жизни, выработанная или созданная обществом для управления развитием детей. Им было аргументированно доказано, что игра не имеет имманентного (внутренне обусловленного) развития, не может выполнять и не выполняет общеразвивающей функции, оставаясь всего лишь удобной формой обучения ребенка тем или иным конкретным знаниям или навыкам. Эти выводы совершенно справедливы, если не распространять их на детскую игру в целом, а отнести исключительно к тому конкретному виду игры, который действительно был подвергнут изучению, т. е. играм, организуемым по инициативе взрослого.

В 1977 году А. В. Запорожец в беседе с Д. В. Менджерицкой заметил, что введение термина «сюжетно-ролевая игра» в программу детского сада было ошибкой [5].

К 1980–90-м годам в литературе можно отметить активный протест против сложившейся ситуации и поиск путей ее преодоления, что нашло отражение и в Концепции дошкольного воспитания (1989). Тогда же С. Л. Новоселовой [4] была предложена новая классификация игр, в рамках которой впервые были четко разведены игры, составляющие ведущую деятельность дошкольника и обеспечивающие его возрастное развитие, и игры, несущие специализированную обучающую функцию или приобщающие ребенка к определенным культурным эталонам. Было показано, что только самостоятельные игры представляют собой ведущую деятельность и имеют решающее значение для детского развития. Они не ограничены рамками сюжетно-ролевой игры, а представлены целым рядом подвигов. Вот почему не только сюжетно-ролевая игра, как и не всякая сюжетно-ролевая игра, является ведущей деятельностью и полностью соответствует позиции, сформулированной А. В. Запорожцем, согласно которой «именно переходя в форму детской самостоятельности, игра приобретает наибольшее влияние на психическое развитие ребенка и вместе с тем получает наибольшую педагогическую ценность» [1].

Четкое терминологическое разделение разных видов игр позволяет правильно решать задачи их педагогической поддержки и организации воспитательно-образовательного процесса.

Позиция приоритета самостоятельных игр, более четко сформулированная в XX веке, не является в то же время «перестроечным открытием». Рассматривая проблему использования игр «в интересах образования», члены Санкт-Петербургского комитета грамотности, вошедшие в состав комиссии по рассмотрению и систематизации существующих игр, в изданном по итогам проведенной работы сборнике 1903 года подчеркивали недопустимость вмешательства в игры, созданные самими детьми, и их подмены новыми, «бесталанно сочиненными». Однако призывы эти остались невостребованными педагогической практикой.

О том, что значение игры и по сей день недопонимается или понимается крайне утилитарно, свидетельствуют нормативные документы, в частности Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, где игра, формально будучи названа ведущей деятельностью, реально выступает в функции образовательного и воспитательного метода и приема, что усугубляет ситуацию депривации игры как ведущей деятельности на фоне ее тотальной эксплуатации. Тематически же игра отнесена к области социализации, хотя именно в игре происходит становление возрастных новообразований, которые не ограничиваются социальной сферой, а в значительной мере касаются и умственного развития ребенка (внутренний план деятельности, знаковая функция), а также формирования его произвольности, становления новых мотивов деятельности и пр.

История и современность с очевидностью доказывают необходимость перехода «от культуры полезности к культуре достоинства» (А. Г. Асмолов), от сокращения времени детства к осознанной, а не декларируемой, установке на развитие, к реализации, а не только провозглашению, права ребенка на игру.

Литература

1. *Запорожец А. В.* Избр. психологические труды. — В 2 т. — Т. 1. — М., 1986. — С. 239.
2. Дошкольное воспитание. — 1947. — № 8. — С. 6.
3. Дошкольное воспитание. — 1966. — № 2. — С. 41.
4. Дошкольное воспитание. — 1995. — № 3.
5. Дошкольное воспитание. — 1995. — № 12. — С. 10.
6. Творческие игры дошкольников: Методическое письмо. — М., 1934.