



Особенности воображения детей в игре с образными фигурками и конструктивным материалом

Статья первая. Событийная сторона игры как своеобразный продукт детского воображения

Общезвестно: воображение свойственно только человеку. И этим человек отличается от других существ: он «может предвидеть результат своего труда заранее, идеально, еще до начала своей трудовой деятельности» (К. Маркс).

Проблема творческой, активной личности — наиглавнейшая задача в области воспитания и образования, «качество величайшей ценности», необходимое для любого труда (В. И. Ленин). В советской психологии (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, В. В. Давыдов, Н. Н. Подьяков, Я. А. Пономарев, Д. Б. Богоявленская и др.) развитие творческой личности, развитие воображения, мышления, интеллектуальной активности рассматривают в тесном единстве. Да, творческий ум — это ум активный, пытливый, обнаруживающий проблемы там, где другие их не видят; творческий ум способен принимать свои, ни от кого не зависящие, самостоятельные решения.

Многие исследователи — психологи и педагоги, обращавшиеся к дошкольному детству, указывают на взаимовлияние игры и детского воображения (К. Д. Ушинский, В. Штерн, Д. А. Колодца, П. Ф. Каптерев, Д. Брунер, Э. Фрейд, Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, А. Н. Леонтьев). Однако по сей день спорным выступает один из фундаментальных вопросов детской психологии и педагогики — соотношение детской игры и воображения. Представители психоаналитической теории утверждают: игра — это продукт воображения. Игра представляет собой фантастический мир, в котором открываются и символизируются вытесненные, неудовлетворенные желания. Воображение понимают также специфично: между воображаемым и реальным миром нет связи, между ними непреодолимый барьер; ребенок строит свой фантастический мир изолированно от реальной жизни.

Советские ученые считают, что творческая деятельность воображения зависит от богатства опыта человека. Воображение может создавать все новые комбинации, но первоначальные истоки, из которых эти сочетания строятся, берутся

из реальной жизни. Иными словами: фундамент воображения — впечатления действительности. Чем разнообразнее опыт человека, тем больше возможностей для развития его воображения.

В процессе воображения происходит не копирование жизни, а творческое ее отображение. Образы восприятия и памяти (представления) подвергаются дальнейшей переработке, в результате возникают новые образы, созданные воображением. Связь реальности и воображения осуществляется в яркой эмоциональной форме. Ребенок вкладывает в продукты своей фантазии реальные переживания.

Вместе с тем способность к творческому фантазированию не врожденная. Советская психологическая школа (С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и другие исследователи) утверждает, что воображение формируется в деятельности. Воображение — это прежде всего продукт детской игры. У А. Н. Леонтьева можно прочесть такую мысль: игровое действие рождается не из воображаемой ситуации, а, наоборот, воображаемая ситуация рождается из своеобразия строения игровой деятельности, из несовпадения игрового действия с реальными операциями ребенка.

Игровое действие, как всякое, характеризуется сознательной целью, на которую оно направлено. Действие осуществляется операциями (способом действия). В игре действие определяется реальными предметными условиями, а не только целью как таковой. В структуре игрового действия нет фантастических элементов, здесь происходит расхождение между осознаваемой целью и реальными двигательными операциями (скажем, ребенок двигает стулом и говорит, что он едет на машине); предметы приобретают свой особый «личностный смысл» (стул — машина, обруч — руль), который базируется на прошлом эмоциональном и интеллектуальном опыте, на знании реальной жизни, реального назначения предметов, их функций, на знании особенностей поведения животных, на смысле действий и взаимоотношений людей. Для ребенка имеет смысл то, что он понял, прочувствовал, пережил. Именно недоступные — в силу возраста — дей-

ствия взрослых вызывают искреннюю заинтересованность малыша, и он легко реализует их в игре. Значит, в основе развития игры лежит реальная жизнь. А возникновение и развитие воображения связаны с игровым смыслом — единственным фантастическим элементом игры, который и порождает воображаемую ситуацию.

Воображаемая ситуация — это центр игры, она преобразует предметную деятельность в сюжетную игру. Благодаря воображаемой ситуации, восходящей из реальной жизни, в детской игре обеспечивается единство чувств и смысла (аффект и интеллект), что позволяет ребенку жить полной, счастливой жизнью.

Д. В. Менджерицкая, известный советский педагог, исследователь детской игры, считает, что мотив творческой игры — потребность в действенном освоении впечатлений. Проявляется творчество и в способности к замыслу, его реализации, и в различных комбинациях своих знаний, и в искренней передаче своих чувств. Менджерицкая обращает внимание на то, как постепенно усложняются комбинации различных жизненных впечатлений в играх, как «способность к замыслу получает значительное развитие от случайного, по ассоциациям возникающей цели до сознательно задуманной темы игры, планирования ее сюжета, от подражания действиям того или иного человека до передачи его переживаний и чувств». Проявляется творчество и в поисках средств для изображения замысла. Продолжая мысль Л. С. Выготского о взаимосвязи речи и воображения, Менджерицкая отмечает, как постепенно изменяются способы осуществления замысла — от обозначения своих действий словом (чтобы их осмыслить) к слову, которое заменяет действие, выражая мысли и чувства.

Способность использовать в игре предметы-заместители, видеть в предмете несуществующие качества также составляют одну из характерных особенностей детского творчества. Опыт Л. С. Выготского и Г. Д. Лукова показали: благодаря замещению предметов происходит изменение в структуре связи между предметом, действием и словом, формируется способность отделять конкретную вещь от способа ее употребления, отделять предмет от его названия. Но в игре «не все может быть всем», замещаются и переименовываются лишь те предметы, которые допускают игровое действие или соответствующий обозначающий жест или служат точкой приложения для него. Эти данные и данные других исследователей (Ф. И. Фрадкиной, Л. С. Славинной, Я. З. Неверович, Д. Б. Эльконина и др.) показывают, что игровой сюжет (сторона действительности, которая воспроизводится в игре), роль (воспроизведение действий, поведения взрослого человека) и замещение предметов подчиняются логике реальных действий, а воображение возникает вторично, оно порождается структурой игрового действия. Развитие игры

идет по линии обобщения смысла действий, игровое действие и роль становятся все более обобщенными.

Вместе с тем полный отрыв игровых действий от реальных предметных операций, оперирование только игровыми смыслами могут превратить игру в бесплодное фантазирование. Следовательно, величайшая ценность детской игры в том, что она благодаря обобщенности действия порождает и способствует развитию воображения, а само развитие игры определяется развитием воображаемой ситуации, подчиняющейся законам реальности, что, в свою очередь, формирует гибкость и широту детской фантазии.

Игре дошкольника предшествует предметная игра в ранний возрастной период, помогающая осознавать мир человеческих предметов. Не требующая точных операций, она тем не менее способствует овладению более широким, недоступным ребенку кругом действительности. По мнению Л. С. Выготского, игра в раннем возрасте отличается от игр дошкольников тем, что в ней отсутствует воображаемая ситуация.

Однако исследование Ф. И. Фрадкиной показало, что элементы воображения в детской игре появляются не вдруг, не спонтанно, а формируются взрослыми поэтапно уже в раннем возрасте.

Жан Пиаже также находит элементы воображения у детей в возрасте 1 года 8 мес., когда они путем проб и ошибок открывают решение сенсомоторных задач. Положение Пиаже подтверждается экспериментальными данными Н. Н. Палагиной о доречевых формах воображения в предметной деятельности у детей второго года жизни. Очевидно, это связано с обобщением опыта предметной деятельности. Ведь именно к этому возрастному периоду С. Л. Новоселова относит первые функционально-знаковые образования, которые возникают в результате обобщения опыта действий с предметами.

Л. С. Выготский, говоря о воображении, отмечал следующие основные качества: выделение отдельных черт, изменение, перенос и комбинации их в систему. А. Я. Дудецкий главным признаком воображения считает создание нового из элементов старого. При этом он дает конкретные средства воображения: включение объекта в новую ситуацию, изменение условий действия, одушевление неживой природы, животных, растений, придание объекту несвойственных ему качеств и др. Эти явления, очевидно, лежат на поверхности игры — в ее событийной, сюжетной стороне. Внутреннюю же сущность игры составляют изменения самой деятельности, т. е. изменение игровых действий, средств, ведущих к овладению знаковой, символической функцией мышления.

Однако вопрос о специфике воображения, о событийной, сюжетной стороне игры детей раннего возраста в педагогической литературе не

нашел достаточного выражения. Остается открытым вопрос и о связи между мышлением (более отвлеченного типа, формируемым в игре благодаря обобщению игрового действия) и развитием воображения. Постановка этой проблемы актуальна и важна как в теоретическом, так и в практическом плане. С этой целью был и предпринят данный эксперимент. Мы поставили такие задачи:

— выявить наиболее характерные формы проявления воображения у детей двух-трех лет;

— проанализировать ранние формы воображения как с событийной, сюжетной стороны игры, так и со способов воспроизведения этих событий в игре.

Исследование носило характер естественного общения с детьми (40 детей в возрасте от 1,5 до 3 лет 10 мес.) в игровом процессе. За каждым малышом вели наблюдение — от одного до четырех. Экспериментатор, показывая материал и предлагая поиграть, фиксировал время, вел подробную запись действий, речи, а в некоторых случаях и фотографировал (итог наблюдений — 84 протокола).

Для тех малышей, кто не смог самостоятельно начать игру, а их было 14, провели дополнительные занятия. Суть заключалась в следующем: перед детьми, чтоб побудить их к игре, активизировать, ставили поэтапно три игровые задачи, разрешение которых требовало определенных мыслительных сил. Для тех, кто не принимал игровую задачу в первом, в более обобщенном варианте, по необходимости предлагали следующие варианты. Кто же вовсе не принимал предлагаемые задачи, педагог показывал способы их решения.

Задача первая: кукла плачет; она хочет есть, покорми ее.

Задача вторая: корова грустит; она заболела, полечи ее.

Задача третья: на улице сильный дождь; все промокнуло; спрячь игрушки.

Что же показали наблюдения? В игре детей выявили ее событийную сторону, т. е. то, что они переносили из реальной жизни в игру.

Наши дети отображали в игре:

бытовые сцены. Они катали машины или игрушки на машинах (за исключением трюков). У ребят постарше игра усложнялась: от простого катания автомобиля до его целевого использования в различной сюжетной обстановке (поездка на рынок, на дачу, в магазин за конфетами, за хлебом, в лес за грибами; некоторые даже на машине привозили продукты в детский сад). Или, в ситуации кормления, от констатации факта (кукла плачет, хочет есть) до изображения самого разнообразного (петушок клюет, просит зернышек, игрушки-куколки обедают в домике, щенок грызет косточку, мальчики кушают). Довольно часто разыгрывались такие сценки: петушок спит, он устал, дети в доми-

ке спят, мама, бабушка и сыночек спят в домике, мальчики спят дома, так как на улице ночь; мышка стучит в дверь, ее не пускают, она ложится спать на крыше.

В основном наблюдался индивидуальный подход к выбору изображаемых событий: мальчики играют с собакой, машина поломалась, из трубы валит дым, мальчики балуются, семья смотрит телевизионную передачу, машина застряла в грязи, переезд на другую квартиру, приготовление обеда, поездка в гости;

знание общественной жизни: самолет летает, дети ушли в школу, папа поехал на работу, люди едут в троллейбусе на работу, летает космический корабль;

сказочные сценки: скажем, увидав петушка, Мики (2 года 4 мес.) говорит: «Ходила лиса и съела петушка». Играя с воображаемым волком, изображает сцену: «Коза, коза, волк идет (прячет игрушку в дом), дверь закроем. Уходи, волк!» Юля (2 года 7 мес.) построила башню, осторожно подносит к стене фигурку мальчика и тут же отдергивает руку: «Ой, ой! Дом, там Баба Яга живет. Она мальчика за нос укусила». Катя (2 года 8 мес.) прячет игрушки от воображаемого Бармалея в домик. Строит дом и говорит, что здесь живет лиса, потом решает поселить там зайчика, так как лиса ушла в лес. Женя (3 года 2 мес.) говорит, что зайцы охотятся в лесу.

По богатству изображаемых событий выделялась игра Никиты (2 года 8 мес.) и Димы (3 года 4 мес.). Они отображали не только бытовые, сказочные, общественные события, но и собственное творчество. Так, Никита придумал страну, где живет сказочный Даб. Дима, играя, рассказывал: «Человечек Шишкин жил-был, никого у него не было. Добра наживал. Однажды ему в дверь кто-то позвонил. А он обед готовил. Открыл он большие ворота и спрашивает:

— Кто там?

— Это я, человечек.

— Заходи, вместе будем жить».

Анализ событийной стороны игр показал: отображение в игре общественной жизни характерно для более старших детей (с 2 лет 8 мес.). Сказочные сюжеты, конечно, близки всем ребятам. Но тема эта сложна тем, что, разыгрывая сюжет, ребенок должен много рассказывать, использовать предметы-заместители, действовать ими.

Разделение игровых ситуаций на бытовые, общественные и сказочные, конечно, условно, так как дети используют в игре любые сочетания. Здесь важно отметить различное соотношение. Как источники для сюжетов своих игр дети используют то, что видят, слышат в повседневной жизни: телевизионные и радиопередачи, содержание прочитанных им книг, знания, полученные на занятиях, общение со сверстниками, заинтересовавшие события. И это перенесение дей-

ствительности в игровые условия уже говорит о начале развития воображения.

На основе анализа событийной стороны игры по богатству отображаемых событий и использованию средств воображения можно выделить три уровня развития. Первый, условно названный начальным (в группу вошли 11 детей от двух лет и начала третьего года жизни; были и ребята постарше: 2 года 7 мес., 2 года 8 мес., 2 года 11 мес., три года). Сюда мы отнесли детей, которые отображали в игре отдельные действия из повседневной жизни, не связывая их с сюжетом, использовали наиболее простые комбинации: перенос действия из одних условий в другие; игровую задачу разыгрывали только после прямого указания педагога («Покорми собачку»; «Полечи козу»).

Второй, со средним уровнем развития (19 детей в возрасте от 2 лет 4 мес. до 3 лет 3 мес.). Дети в игре отражали взаимосвязанные бытовые и сказочные сцены, переносили действия из одних условий в другие и придавали объекту несвойственные ему качества.

Третий, наиболее высокий уровень развития (11 детей от 2 лет 8 мес. до 3 лет 4 мес.). Группа отличалась богатством отображения событий, бытовых, сказочных, общественных. Существенная характеристика — всевозможные комбинации, одушевление неживой природы, животных, придание объекту несвойственных качеств, эмоциональная увлеченность. Игровая задача или ставилась самостоятельно, или облегчалась формулировкой экспериментатора в обобщенной форме.

Событийная сторона игры уже давала основание судить об уровне овладения средствами воображения. На рубеже раннего и дошкольного возраста можно выделить три уровня, тогда как в психологической литературе самый низкий уровень развития воображения обычно относят к трем-четырем годам.

Примечательно: событийная сторона игры тесно взаимосвязана с ее содержательной характеристикой.

Е. ЗВОРЫГИНА,
кандидат педагогических наук,
Л. ЯВОРОНЧУК,
старший воспитатель яслей-сада «Снегири»,
Московская область

Обучение

МОНОЛОГАМ-ОПИСАНИЯМ

Средний дошкольный возраст

Известный психолог Н. И. Жинкин писал: «Раннее развитие речи у детей совершенствуется не только речь, но и мышление, а это оказывает сильнейшее влияние на общее развитие и усиливает интерес к знаниям».

В дошкольном возрасте формируются и развиваются два вида речи: диалогическая и монологическая. В подготовке к обучению в школе особенно велика роль связной монологической речи. Развитие монологической речи свидетельствует об осознанности, самоконтроле, умственной активности личности.

Перед нами стояла задача: изучить методику обучения одного из видов монологической речи — монолога-описания. Не случайно исследователи отмечают, что многие первоклассники, пришедшие в школу из детского сада, активно участвуют в беседе, рассказывают о чем-либо связно, однако редко описывают наблюдаемое. Если и прибегают к этой форме, используют лишь несколько слов. Дело в том, что детям трудно выделить основные признаки предмета. Поэтому, пытаясь описать знакомый предмет, скажем игрушку, они чаще всего с описания переходят на повествование.

Обучение дошкольников монологу-описанию следует начинать со средней группы. В этом возрасте дети учатся описывать предметы, называя наиболее характерные признаки. К концу обучения в детском саду они уже должны уметь описывать картину, вводить в сюжетные рассказы описание места и времени.

Анализ педагогической литературы показывает: вопросы формирования у детей монологической речи более широко рассматриваются в плане школьного возраста. Это исследования И. И. Житецкого, В. А. Якобсон, П. С. Коган, В. В. Кожинова, Н. С. Поспелова, Т. Я. Солганик, Л. М. Лосева, О. А. Нечаева, А. П. Астафурова, Г. М. Сорокина, З. А. Доморацкой. Определенный вклад в разработку данного вопроса по дошкольной педагогике внесли Е. И. Тихеева, А. М. Деметьева, М. М. Коница, В. В. Гербова, Н. Ф. Виноградова, Н. С. Зубаева, Н. И. Кузина, Л. В. Ворошникова. Работы эти подчеркивают необходимость и важность обучения дошкольников данному типу высказывания; отмечается, что обучение описанию оказывает влияние — и большое — на сенсорное развитие, развитие наблюдательности, психических процессов — воображение, мышление; дети упражняются в умственных операциях анализа и синтеза, учатся замечать красоту и своеобразие каждого предмета,