

активность, содержательность, самостоятельность влияния детей на своих сверстников во время их непринужденного общения в игре.

Так опосредованно руководя общением детей, следует активизировать их знания и нравственный опыт, приобретенные ранее в процессе систематического обучения и стихийным путем, побуждать самостоятельно ими оперировать, творчески применять в игре, в отношениях со сверстниками и взрослыми.

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРЫ ДЕТЕЙ 2 И 3 ГОДА ЖИЗНИ

Е.В.Зворыгина

Сложный процесс развития мышления детей раннего возраста не может быть представлен достаточно полно без понимания тех его преобразований, которые происходят в игре и благодаря ей. Ключевой в этом отношении является обсуждаемая в трудах многих психологов (Ж.Пиаже, Л.С.Выготский, Д.Н.Узнадзе, Г.Гетцер и др.) классическая, по словам А.Н.Леонтьева, проблема символической функции мышления в игре. Символическая функция мышления, т.е. обозначение реального предмета с помощью символов и знаков лежит в основе развития специфически человеческих форм отвлеченного мышления. Поэтому без ее изучения невозможно понять проблему формирования интеллекта человека.

Игра является той деятельностью, которая объективно создает условия для замещения одного предмета другим (Н.И.Непомнящая), т.е. создает предпосылки формирования символической функции мышления, поскольку в ней изображается действительность "в другой материальной форме" (Д.Б.Эльконин, А.В.Запорожец).

Сензитивным периодом в отношении развития начал мышления, опирающегося не только на наглядную ситуацию, но и на действительность, представленную в знаковой форме, является период, охватывающий второй-третий год жизни. Кульминацией развития указанной функции является, по-видимому, тот "перекрест" речи и мышления, о котором писали Штерн и Л.С.Выготский.

В этой связи становится особенно необходимым детальное рассмотрение раннего генезиса символической функции мышления в игре в связи с особенностями решения детьми второго и третьего

года жизни практических игровых задач сюжетно-образительного характера.

Для решения элементарных практических задач в игровом плане, или для отображения действительности в игровой форме необходимо прежде всего, чтобы ребенок хорошо ориентировался в этой действительности, имел определенный опыт соответствующей практической деятельности и мог бы отобразить ее "в другой материальной форме". Только конкретный жизненный опыт может быть исходным пунктом игры даже в раннем возрасте. Формируя опыт деятельности, взрослый, вместе с тем, формирует потребности и мотивы игровой деятельности ребенка. Педагогом должен быть замечен момент, когда конкретная потребность активно действовать с данным предметом сформировалась, а возможность участия в практической деятельности исключается. Этот момент следует использовать, чтобы поднять ребенка на новую ступень овладения миром с позиций более высокого уровня обобщения опыта своей собственной деятельности, т.е. надо учить ребенка отображать свои практические действия и действия взрослых в форме игровых условных действий, а вместо предметов, недоступных ему в жизни, прибегать к помощи их заместителей - игрушек. Сформированные на личном опыте ребенка игровые действия имеют для него эмоциональный личностный смысл; в противном случае получается механическое обучение игре. Личностный смысл приобретает в игровых действиях мотивирующую роль, поэтому подлинные игровые действия, направленные на решение игровой задачи, всегда эмоционально насыщены и представляют собой единство аффекта и интеллекта (Л.С.Выготский).

Не случайно крупнейший знаток детей раннего возраста Н.М. Аксарина настаивает на необходимости при руководстве игрой детей раннего возраста использовать три компонента: ознакомление с окружающим, обеспечение игрушками и обучающее общение взрослого с ребенком в процессе игры. Это явилось основой комплексного метода, который мы использовали в исследовании игры как средства развития интеллекта детей при переходе от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному речевому мышлению.

Наш комплексный метод основан на организации опыта ребенка и актуализации этого опыта путем создания проблемных ситуаций, включающих соответствующий подбор игрушек и обучающее проблемное общение взрослого с ребенком в процессе игры. Педа-

гог путем общения и организации игровой среды создает проблемную ситуацию - ставит ребенка перед конкретной игровой задачей ("по-корми куклу", "кукла хочет спать", "кукле холодно"), которую ребенок может решить с помощью взрослого или самостоятельно, используя условные игровые действия с игрушками, разными по степени обобщенности облика.

Исследование показало, что при реализации комплексного руководства игрой необходимо вести ребенка от решения игровой задачи на наглядном игровом материале к их решению в условиях большей отвлеченности, включая использование предметов-заменителей, обобщенных условных действий и слова.

Как показал анализ полученных данных, при решении игровых задач дети раннего возраста использовали ориентировочные, отобразительные и условные действия, но характер и соотношение их изменялись в зависимости от возраста и уровня развития игры.

Было выявлено, что с возрастом у детей уменьшается количество отобразительных действий, особенно это заметно после полутора лет, ориентировочные действия из "глобальных", лаконичных действий, свойственных детям первой половины второго года жизни, постепенно становились более развернутыми, детальными. Обнаружение знакомой детали в игрушке побуждало детей к новым условным действиям. Условные действия в их генезисе возникали не как результат механического подражания, а сразу несли в себе обобщенный опыт деятельности ребенка, используемый им для решения игровой задачи. Мы зарегистрировали ряд условных действий, которые возникали не после прямого показа, а в результате стихийного опыта и были адресованы к знакомым для ребенка предметам быта. Условные действия ребенка, следовавшие за показом их взрослым, не были копией демонстрируемых действий, но совпадали с ними по смыслу. Первые единичные одноактные условные действия внешне выглядели как случайные, небрежные; они мелькали, как искорки среди многочисленных действий и движений ребенка. Неопытным глазом их можно было не заметить. Позднее, решая игровую задачу, ребенок повторял одно и то же условное действие несколько раз (до 10 раз подносил ложку ко рту куклы); условные действия становились развернутыми, выполнялись им сосредоточенно и аккуратно. Постепенно при решении игровой задачи появилась фаза приготовления, представляющая собой одно-два условных игровых действия. В первой половине

третьего года жизни у большинства детей фаза приготовления становилась ярко выраженной, многозвеневой, состоящей из ряда взаимосвязанных между собой условных действий. Подготовительное звено при решении игровой задачи иногда имело совершенно неожиданный характер. Со стороны казалось, что игра прервалась. Однако на самом деле было не так: девочка трех лет, очень активная в игре, посадила кукол за стол, разложила перед ними тарелки, ложки, взяла кастрюльку и сказала: "Ой, суп еще надо варить!" Поставила кастрюльку в шкаф, села рядом с куклами и сидела в течение сорока секунд со счастливым, спокойным видом. После вопроса экспериментатора, почему она не играет, ответила: "Я играю. Я жду, когда суп сварится". Хорошо знакомые детям условные действия, составляющие содержание подготовительной или исполнительной фазы, постепенно свертывались, становились более обобщенными, переходили в жесты или слова. Новые условные действия, наоборот, занимали основное время игры ребенка, становились развернутыми, повторялись ребенком многократно. Таким образом, в исследовании был обнаружен факт развития условных действий, их последовательное преобразование. Это преобразование условных действий во многом зависело от степени обобщенности игрушек, которые ребенок использовал в своей игре.

Наибольшую игровую активность вызывала игрушка, условная по облику, особенно на этапе формирования первых условных действий. Условная игрушка передает обобщенный образ предмета. Условность ее выражается в обобщенности силуэта, в подчеркивании функциональности деталей. Она выполнена лаконично, выразительно, примером ее может быть народная игрушка. По количественным данным с куклой, условной по облику, дети второго года жизни играли в два раза дольше, чем с реалистической куклой. Однако с возрастом успехом начинала пользоваться и реалистическая игрушка, облик которой более детализирован. Этим она становится похожей на настоящего человека, что стимулирует новые условные действия ребенка по отношению к этой образной игрушке. Игрушка-заместитель (символическая) использовалась детьми при решении игровой задачи даже в начале второго года жизни по аналогии с условной и реалистической. Однако самостоятельно дети стали играть с нею лишь в конце второго года жизни. Параллельно они стали использовать и другие предметы-заместители, иногда совершенно не похожие на реальные пред-

меты. Эта "непохожесть" стимулировала ребенка назвать предмет словом и сделать понятным его для других. Позднее, в начале третьего года жизни, дети часто обозначали словом предмет, которого не было в этот момент перед ребенком. Этот мнимый предмет использовался ими для решения игровой задачи.

Анализ особенностей условных действий, представляющих содержание подготовительной и исполнительной фазы при решении игровых задач в разных условиях и в разные возрастные периоды раннего детства позволяет установить известную иерархию их развития, связанную с тенденцией условных действий ко все большей отвлеченности.

Генезис условных действий прослеживается нами в возрасте от одного года 3-х месяцев до трех с половиной лет. Полученные данные выстраиваются в один генетический ряд с данными Д.Б.Элькониной, Я.З.Неверович, Л.С.Славиной о свертывании игровых действий и действий с воображаемыми предметами и появлении замещения их в конечном итоге словом на ступени дошкольного возраста.

На общем фоне преобладания условных предметных действий указанная иерархия может быть представлена следующим образом.

1. Условные предметные действия с реальным предметом (ребенок сам "ест" пустой ложкой или кормит куклу, аккуратно поднося ложку к ее рту).

2. Условные предметные действия с условными предметами разной степени обобщенности образа (предметами-заместителями), например, ребенок "кормит" куклу, используя для кормления бумагу, свернутую в шарик и обозначенную взрослым словом "яблоко".

3. Условные действия, уподобляющиеся особенностям реального действия с предметом, но совершаемые без предмета (ребенок берет аккуратной шепоткой с ладони взрослого или со стола несуществующее яблоко, показанное и названное взрослым, несет его бережно, не разжимая руки, кукле и длительно держит "яблоко" у ее рта).

4. Условные действия, обозначенные жестом определенного предметно-действенного контекста (ребенок сам показывает и называет несуществующий предмет - "это груша", быстрым свернутым жестом направляет руку к кукле, как бы протягивая ей эту воображаемую грушу).

5. Условные действия, обозначенные словом (ребенок, не совершая действия, называет его словом: девочка ставит перед куклой

тарелку, кладет ложку, но не кормит ее, а говорит: "Все, поела". И переходит к другим игровым действиям с нею).

Таким образом, условные действия и предметы, которые при этом используются, становятся все более обобщенными, все менее похожими на реальные действия и предметы, которые они обозначают, постепенно превращаясь в своеобразный знак этого действия и предмета, выраженный жестом или словом. Это подтверждает, как нам кажется, данные С.Л.Новоселовой о наличии особого этапа в развитии доречевых форм обобщения, когда ребенок обобщает свой опыт в форме функционально-знаковых образований, являющихся переходным звеном от обобщений практических к обобщениям речевым: "Знаком деятельности, — пишет С.Л.Новоселова, — может быть и сам предмет, и слово, его обозначающее, и условный жест, идущий от способа действия или операций".

Мы рассматриваем условное игровое действие как явление, родственное с названными функционально-знаковыми образованиями.

Полученные данные, их психолого-педагогический анализ показывают, что в процессе формирования игры уже на втором и третьем году жизни осуществляются интимные преобразования в мыслительной сфере ребенка за счет поэтапного формирования условных действий.

В свою очередь, поэтапное формирование условных действий в раннем возрасте оказывает прямое влияние на развитие игры как деятельности.

Все эти обстоятельства заставляют задуматься над педагогическими условиями и средствами, которые могли бы обеспечить своевременное развитие условных действий, разных по степени обобщенности, в игре. При разработке конкретных методических приемов формирования мышления детей раннего возраста в игре следует исходить из того, что цель педагогического руководства не в обучении отдельным условным игровым действиям по образцу, а в их поэтапном формировании в ходе решения игровых задач на основе развития у детей: а) мотивов игры через всемерное деятельное знакомство ребенка с окружающей действительностью, б) целей игровых действий путем создания проблемных игровых ситуаций, в) смысловой ориентировки в проблемной ситуации, основывающейся на опыте ребенка. Только при этом условии игра может стать деятельностью эффективной в плане развития мышления ребенка.