

личности ребёнка, в том числе и для готовности к школе. Представляется, что сегодня это традиционное положение отечественной психологии приобретает особо острое практическое значение.

#### *Библиографический список*

1. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6.
2. Мануйленко З.В. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста. // Известия АПН РСФСР, 1948. – Вып. 14.
3. Смирнова Е.О., Гударёва О.В. Игра и произвольность современных дошкольников // Вопросы психологии. – 2004. – №1.
4. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978.
5. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.



#### **Ирина Александровна Качанова**

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, заведующая лабораторией игры и развивающей предметной среды ГОУ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации специалистов) Центра «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца, г. Москва

#### **Екатерина Вячеславовна Трифонова**

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории игры и развивающей предметной среды ГОУ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации специалистов) Центра «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца, г. Москва



### **ИГРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ: ГЕНЕЗИС И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ**

В статье рассматривается детская игра как деятельность; раскрывается развивающий и формирующий потенциал игры-деятельности в сравнении с формальной игрой детей дошкольного возраста. Анализируются особенности игровой деятельности детей

дошкольного возраста последних 10 лет. Приведена схема развития самостоятельных игр дошкольников. Сформулированы принципы адекватной педагогической поддержки развития игровой деятельности дошкольников на современном этапе.

The article discusses a children's play as an activity. A developmental and forming potential of the play-activity is revealed in comparison to a formal play of preschoolers. A definition of "play task" is given. Its estimation parameters are revealed. Characteristics of preschoolers' play activity for the last 10 years are analyzed. A scheme of development of self-independent games is attached. Principles of pedagogical support of the development of present-day preschoolers' play activity are formulated.

Чтобы определить состояние дошкольной игры на современном этапе, следует развести и отдельно рассмотреть два взаимосвязанных вопроса: 1) что именно понимается под словом "игра"; 2) в чем состоят специфические особенности игры современных дошкольников.

Сама идея – начать статью о современном состоянии детской игры с определения понятия "игра" – на первый взгляд может показаться странной и где-то даже нелепой. И, тем не менее, как показывает сама жизнь, начинать надо именно с этого. Дело в том, что в сейчас "игрой" называются самые разнообразные методики, техники, тренинги и проч., вследствие чего игра как деятельность, тем более как ведущая деятельность, просто исчезает не только из жизни, но и из общественного сознания. На этом фоне сама попытка говорить о каких-то особенностях игры (о какой игре идет речь?!) будет выглядеть забавно. Поэтому с самого начала следует остановиться на теоретическом вопросе: что такое "игра" и что такое "не игра".

Разумеется, этот вопрос не нов. Он обсуждался и в культурологических работах (Й. Хейзинга), и, естественно, – в психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). На сегодняшний день общепринято, что специфической особенностью игры (и одним из ее структурных компонентов) выступает наличие условной (воображаемой, мнимой) ситуации. Однако этот критерий до сих пор не может быть признан абсолютным. Еще С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что создание мнимой ситуации и перенос значений не могут быть положены в основу понимания игры, поскольку не позволяют описать игру в ее развитии, суживают само понятие игры. Следует учитывать и то, что подобный критерий в определенном смысле формален, т.е. определяет игру исключительно "по форме", но не по содержанию. Что здесь имеется в виду?

В процессе становления игровой деятельности (как и любой деятельности) у ребенка формируются игровые действия (действия, эту деятельность реализующие). Известно, что будучи сформированными, любые действия (игровые, умственные, перцептивные, общения, предметные и пр.) могут выступать в качестве действий в составе других видов деятельности. Именно поэтому игра, определяемая *только* по критерию воображаемой ситуации, всегда будет "игрой" (т.е. деятельностью, реализующейся посредством игровых действий), но далеко не всегда будет "игровой деятельностью", составляющей *ведущую линию развития ребенка дошкольного возраста*, поскольку деятельность, согласно базисным положениям теории деятельности, определяется именно по мотиву.

Определение игры по мотиву также имеет свою историю. Неоднократно (начиная с работ К. Гросса и К. Бюлера) отмечалось, что игра – это "внутренне мотивированная деятельность", она "содержит свою цель в самой себе" и пр. Классической является формулировка А.Н. Леонтьева, согласно которой "игра характеризуется тем, что мотив игрового действия лежит не в результате действия, а в самом процессе" [7, с. 486], что и составляет ее качественную характеристику. Как только мотив игры изменяется, "игра, собственно, перестает быть игрой" (там же). Но в этом случае возникает следующая проблема: сдвиг мотива, при котором процесс деятельности становится самоцелью безотносительно к первоначальному мотиву, возможен при осуществлении любой деятельности (например, состояние "увлекся" или, наоборот, облегчение нежелательного действия через его обыгрывание (описания в работах Э. Клапареда, Л.С. Выготского). Но тогда нужно постулировать генетическую взаимосвязь всех видов деятельности через этот уровень их осуществления, который можно назвать "игровым", или "творческим", или "аутомотивационным" и т. п., но при этом специфика игры опять ускользает.

Получается, что для адекватного определения игровой деятельности мы должны использовать оба критерия в их взаимосвязи. Как только мы абстрагируемся от одной из сторон, мы тут же получаем искаженное представление об игре в теоретическом отношении и серьезные проблемы при развитии и педагогической поддержке игровой деятельности на практике.

Так, несовпадение *игровой формы* (как формы реализации другой деятельности, например, учебной) и собственно *игровой деятельности* было обнаружено дошкольной практикой, активно обращающейся к игре в целях развития детей и пытающейся реализовать ее потенциал как ведущей деятельности. Детей повсеместно в детских садах учили играть; ряд игр составлял обязательный "образовательный минимум" каждого ребенка, и тем не менее ожидаемого развития не происходило. Причиной тому выступала подмена детской *творческой* (или *самодетельной*) игры, то есть той подлинной деятельности, которая и обеспечивает развитие психики, дидактической игрой (игрой по форме, но не по сути). Отличие самодетельных и дидактических игр уже не с позиции взрослого, а с позиции ребенка, нашло прекрасное отражение в одном наблюдении-диалоге: девочку (3 г. 11 мес., средняя группа) спрашивают: "А вы в садике в какие-то игры все вместе играете?" – "Нет" – "Как? Неужели воспитательницы не устраивают с вами общие игры?" – "*Общие устраивают, а настоящие – нет*". "Настоящей" игрой и с точки зрения ребенка, и с точки зрения психологии развития выступает именно самодетельная игра, а не просто сюжетно-ролевая, как это долгое время постулировалась. Потому что сюжетно-ролевая игра может реализовываться и самим ребенком, в этом случае она выступает подлинно развивающей самодетельной игрой, а может быть инициирована воспитателем с определенными дидактическими целями, и в этом случае она будет обучающей игрой (см. новую классификацию детских игр С.Л. Новоселовой). В такой игре условия для развития заменяются упражнением. "Формальная" игра (являющаяся таковой только по форме) не может выполнять (и не выполняет) развивающей функции ведущей деятельности и в результате теряет этот статус (о чем в той или иной форме высказывались, например, С.Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий, А.В. Петровский, А.Н. Поддьяков), а ситуация

безраздельного "господства" таких игр неизбежно приводит к тому, что игра "уходит" из жизни современных детей, дети в дошкольных учреждениях играют мало, игра не занимает в педагогическом процессе должного места и ее уровень не соответствует возрастным возможностям детей, что отмечалась во многих работах, начиная с А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина и по настоящее время.

А.П. Усова подчеркивала, что разрешение проблем игры существенно зависит от того, насколько четко удастся различить игру как детскую деятельность и игру как метод педагогического воздействия. Проблема разведения понятий "игровая деятельность", "игра как прием", "игра как форма организации обучения" остается актуальной по настоящее время.

Ограниченное развивающее значение обучающих игр подчеркивалось и в работах Д.Б. Эльконина, который предупреждал, что использование игры в чисто дидактических целях снижает развивающий потенциал игры, отодвигает ее специфические функции (т.е. сдвиг с операционального содержания на социальные отношения или, шире, – общий смысл деятельности) на второй план. Положение о том, что "ролевая игра вообще не есть упражнение какой-либо частной функции" [14, с. 11] соответствует пониманию статуса дошкольного детства как возраста становления общечеловеческих способностей.

Проводя эту линию, важно подчеркнуть и следующее обстоятельство: "формальная игра", действительно, выступает крайне удачной формой для обучения тем или иным конкретным вещам. Поэтому использование ее и в школьной практике, и в дошкольной дидактике весьма целесообразно. Но здесь следует учитывать два очень важных обстоятельства. В дошкольном возрасте, как уже было сказано выше, дидактическая игра не должна вытеснять и подменять собой подлинно развивающую самостоятельную игру. В школьном же возрасте игра-упражнение может успешно применяться только в том случае, если у детей в достаточной степени сформирована игра-деятельность, и дети уже в состоянии осуществить перенос игровых действий в рамки иной деятельности. В противном же случае велик риск столкнуться с ситуацией, о которой говорят некоторые учителя первоклассников, пришедших в школу достаточно рано и с недостаточно сформированной игровой деятельностью. По признанию самих этих учителей, использование игровых приемов с такими детьми просто невозможно: они тут же "сходят с колес" и становятся совершенно неуправляемыми. Немудрено: психологически неготовые к учебной деятельности дети наконец-то получают возможность окунуться в адекватную для них деятельность. Возвратить их обратно к учебному процессу оказывается практически невозможно.

Таким образом, игру как деятельность определяет сочетание двух условий: наличие игрового мотива (который лежит внутри самой деятельности) и наличие игровой (мнимой, условной, воображаемой) ситуации, которая задается расхождением смыслового и видимого поля.

В рамках игровой деятельности может быть выделена *игровая задача*, понимаемая как система *условий*, в которых задается мнимая *цель*, понятная ребенку по его жизненному опыту и направленная на воспроизведение действительности игровыми способами и средствами [2]. Специфика игровых задач по отношению к задачам практическим состоит в том, что в *игровой задаче цель – мнимая, а условное*

*игровое действие – обобщенное.* Привнесение в любую другую задачу игрового элемента, безусловно, облегчает ребенку ее выполнение (поскольку она становится для него осмысленной либо просто привлекательной), но такое привнесение не делает задачу игровой. Тем не менее часто словосочетание "игровая задача" используется именно в этом значении – игровыми называются задачи, целью которых является выполнение некоторых предметных, пространственно-ориентировочных, математических или др. действий в игровой форме.

Есть еще одна позиция, согласно которой игровые задачи отличаются от учебных лишь по материалу: в учебных ребенок "оперирует числами, буквами, чертежами, графиками, таблицами. Он совершает формальные операции сложения, вычитания ... и т.п. по законам действия со знаком. В игровых же задачах имеет место практическое действие с вещами, предметами, их реальное перемещение, перестановка, наложение, разъединение и т.п." [10, с. 85]. Такое понимание игровой задачи основывается на ее внешних характеристиках. Получается, что если учебная задача представлена в наглядно-действенной форме, то она тут же превращается в игровую задачу. Это неверно. Учебная задача не есть задача учебной деятельности, а является лишь ее материалом, содержанием, через которое ребенок учится добывать необходимые ему знания (В.В. Давыдов). Задача в игровой деятельности отличается тем, что входит в саму структуру этой самостоятельной деятельности и возникает в ее процессе [8; 9].

Наличие игровой задачи, создающей условную ситуацию, позволяет говорить о ее решении путем реализации игровых действий. Степень сформированности игровых действий будет указывать на уровень развития игровой деятельности, внутри которой они формировались. Однако эти игровые действия могут осуществляться и в составе других видов деятельности (общения, учебной, трудовой и пр.). Собственно игровую деятельность в этом случае будет определять только игровой мотив.

Поэтому, говоря далее об игре, мы будем иметь в виду именно игру как деятельность – самостоятельную детскую игру.

Какие же особенности характерны для игр дошкольников на современном этапе? Этот вопрос мы рассмотрим ниже.

Известно, что деятельность строит психику. В отношении возрастного развития наибольшее значение имеет ведущая в каждом возрасте деятельность, поскольку именно с ней связано формирование основных возрастных новообразований, а также формирование новых мотивов, которые лягут в основу ведущей деятельности на следующем возрастном этапе, т.е. будут залогом дальнейшего развития ребенка. Что будет, если ведущая деятельность будет депривирована, то есть не получит достаточных возможностей для своего развития, а значит – и для развития ребенка в этой деятельности? Если отвечать на этот вопрос "теоретически", то ответ, разумеется, будет однозначный – это приведет к невозможности полноценного развития ребенка, поэтому депривации ведущей деятельности допускать нельзя, наоборот – нужно создать все условия для ее успешного становления и развития. А вот если посмотреть на эту проблему "практически"? Вот тут ситуация выглядит несколько более запутанно. Так, всем известно, что в дошкольном возрасте ведущей

деятельностью является игра. Но именно за счет уменьшения времени на игру ребенка усиленно пытаются "развивать", учить и готовить к школе. И даже если формально время на игру выделяется, то содержательно она все равно поддерживается из рук вон плохо (если вообще поддерживается). В результате мы имеем и последующие трудности в школьном обучении, и достаточно репродуктивный, формальный подход к решению различных задач, возникающих перед ребенком, и целый ряд других проблем.

Плачевное состояние детской игры в разные годы отмечалось разными исследователями, об этом можно прочесть еще в работах Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, относящихся к 60–70 гг. В наши дни, в 1990–2000 гг., было экспериментально показано, что дети недостаточно владеют высшими формами ролевого поведения, предпочитают ограничиваться примитивными формами организации игры. В качестве причин такого положения вещей, в первую очередь, называются недостаточность времени у детей на игру в условиях акселерации и интенсификации их интеллектуального развития, а также недопонимание со стороны родителей значения этого вида детской деятельности, подмена ее другими видами. В таких условиях детские игры получают искаженное развитие – они не развиваются структурно и оказываются выхолощенными содержательно.

В ходе работы лаборатории игры и развивающей предметной среды Центра "Дошкольное детство" им. А.В. Запорожца по анализу особенностей детских игр было выявлено следующее. *Характерной чертой современной детской игры выступает ее структурная примитивность.* Многие дети, к сожалению, оказываются не в состоянии развернуть последовательный связный сюжет даже в условиях достаточного времени для игры и при наличии хороших игрушек и любого бросового и поделочного материала. Активно и эмоционально включаясь в игру, *реально* дети ограничиваются обыгрыванием игрушек и ситуаций, а то и просто манипулированием игрушками.

Данные наблюдений за самостоятельными играми детей в детских садах, а также обсуждение этого вопроса с коллегами приводили к неутешительному выводу, согласно которому современные дети с большим трудом выстраивают сюжетную линию (неважно – в игре, рассказе, сказке или же музыкальной импровизации, которые ребенок придумывал самостоятельно), даже если она основывалась на знакомом ребенку произведении. Многие отмечали заметный контраст по сравнению с аналогичными возможностями детей такого же возраста лет 5–10–15 назад. Фактически не наблюдается, даже среди младших школьников, игр, которые бы развивались на протяжении некоторого продолжительного времени, что было характерно для игр детей 20–25–30 лет назад.

Поскольку мы имели в распоряжении объективные результаты диагностики, проводившейся нами с середины 90-х годов по настоящее время, мы решили посмотреть, действительно ли такая динамика существует или же это лишь впечатление, связанное с завышенными требованиями в отношении того, какой должна быть игра детей дошкольного возраста.

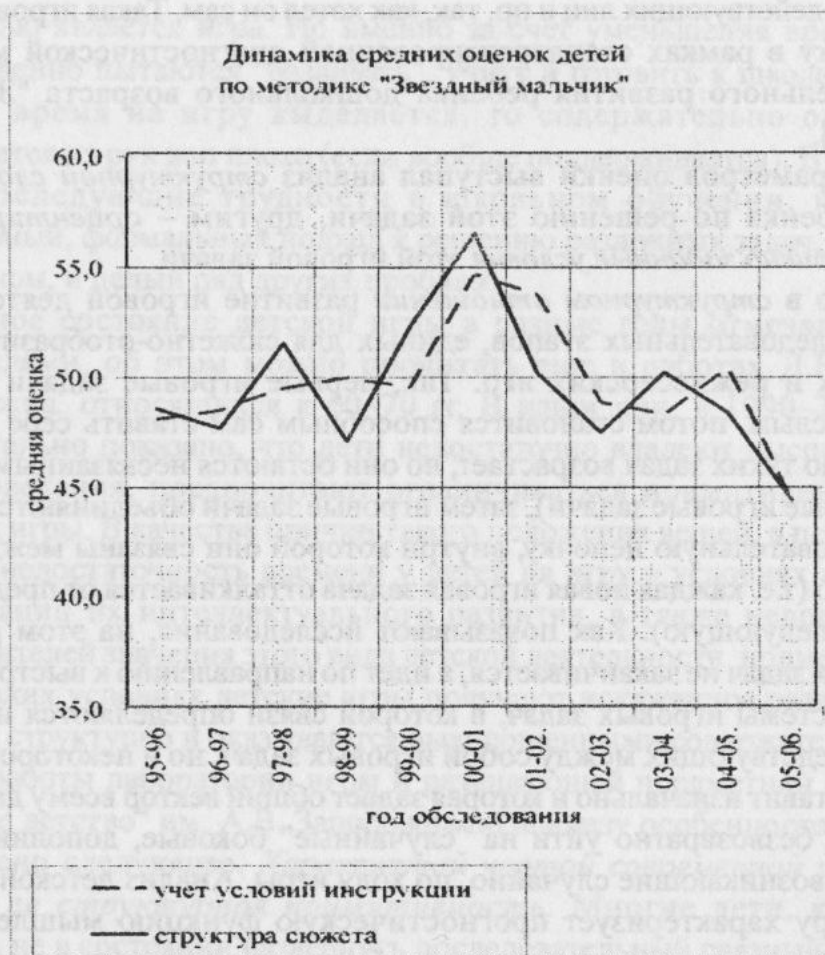
Важным обстоятельством выступало то, что результаты диагностики, на которые мы опирались, были получены в результате решения ребенком *проблемной задачи игрового характера.* Ребенку предлагалась некая условная ситуация, внутри которой он мог действовать, придумывая персонажей, выстраивая события,

взаимоотношения действующих лиц и пр. так, как хотел он сам. Такая игровая задача задавалась ребенку в рамках стандартизированной диагностической методики оценки познавательного развития ребенка дошкольного возраста "Звездный мальчик" [8; 9; 12].

Одним из параметров оценки выступал анализ *структурной сложности* деятельности ребенка по решению этой задачи, другим – *ориентировка на некоторые объективно заданные условия* этой игровой задачи.

Известно, что в *структурном отношении* развитие игровой деятельности проходит ряд последовательных этапов, единых для сюжетно-отобразительных, сюжетно-ролевых и режиссерских игр. Так, первые игровые задачи ребенок повторяет за взрослым, потом становится способным сам ставить себе игровую задачу, потом число таких задач возрастает, но они остаются несвязанными между собой (разрозненные игровые задачи), затем игровые задачи объединяются в более или менее последовательную цепочку, внутри которой они связаны между собой "линейной" связью (т.е. каждая новая игровая задача отталкивается от предыдущей и определяет последующую). Как показывают исследования, на этом развитие структуры игровых задач не заканчивается, а идет по направлению к выстраиванию более сложной системы игровых задач, в которой связи определяются не только взаимосвязью соседствующих между собой игровых задач, но и некоторой целью, которую ребенок ставит изначально и которая задает общий вектор всему движению игры, не давая ей безвозвратно уйти на "случайные" боковые, дополнительные сюжетные линии, возникающие случайно, по ходу игры. Анализ детской игры по данному параметру характеризует прогностическую функцию мышления или воображение ребенка, понимаемое как способность к выдвижению гипотезы, разворачиванию разнообразных действий в рамках воображаемой ситуации. Действия ребенка можно рассматривать отчасти как некоторую модель действий в случайной ситуации. От того, насколько эти действия разрознены или структурированы, репродуктивны или разнообразны, можно судить не просто о степени активности, инициативности ребенка, но и о том опыте реального или условного преобразования и освоения различных ситуаций, который стоит за этим частным решением.

Другой параметр оценки, который был выделен, – *учет условий инструкции* – связан со следующими особенностями детской игры. Все исследователи игровой деятельности отмечали, что в игре ребенок, безусловно свободен в выборе сюжета, роли и пр. Однако, взяв на себя ту или иную роль, создав ту или иную игровую ситуацию, он в определенной степени становится зависим от нее, должен "взаправду" учитывать те особенности, которые сам же задал условно, "понарошку": например, назвав ковер морем, он не может в игре по нему ходить и бегать – только плавать и пр.; заявив, что он – воспитательница или кто-либо еще, должен вести себя соответствующим образом, подобающе говорить и т.д. (всем это очень хорошо знакомо). Однако нередко ребенок, задав эти условия, не следует им – или просто забывает про них, или не понимает той специфики, которую они предполагают (например, взяв роль врача, нужно лечить или выписывать рецепты, но не играть в волчок и не возить грузовик, потому что так захотелось). Насколько ребенок способен в действии – в организации игрового сюжета – учесть эти внешне заданные условия, и указывал этот параметр оценки.



Аналізу були підв'язнуті протоколи обстеження більше 2 тис. дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, що відвідували дошкільні освітні заклади Москви і восьми інших міст Росії, а також деяке число дітей, вихованих вдома.

На наведеному тут графіку представлено крива середніх оцінок, отриманих дітьми за параметрами "Структура сюжету" і "Урахування умов інструкції" в різні роки, починаючи з 1995 по 2006 (середнє значення вираховувалося не за календарний, а за навчальний рік). Ми бачимо, що середні оцінки варіюють в "коридорі" від 45 до 55 перцентилей\*, вказуючи на норму розвитку (\*Перцентиль (PR) представляє собою величину, що показує відсоток значень, які менше або рівні вказаному, тобто який відсоток дітей такого віку справився з завданням так само або гірше даного дитини. В випадковій вибірці середній перцентильний бал варіює в районі 50 PR). В 2000–2001 гг. ми мали навіть деякий "всплеск" розвитку гри дошкільників: результати за позначеними параметрами декілька разів перевищили верхню межу норми. Однак результати обстеження за останні роки представляють собою невтішальну картину, яка лише об'єктивно підтверджує численні незалежні спостереження і оцінки: діти не в стані розвинути структурно складної гри, обмежуються більш простими формами об'їгів, випадкових і розриваних ігрових дій.



Таким образом, нам следует обратить особое внимание на то, что *игра не уходит, не исчезает как явление* – войдите в любую группу детского сада в "свободное время" – дети активно возьмутся на ковре, занимаются игрушками, гоняют друг дружку, невзирая на замечания воспитателя... Дети играют! Весь вопрос в том, КАК они играют; то есть проблема сегодняшнего дня состоит в том, что *игра примитивизируется, а значит (как любая неразвивающаяся деятельность) – уже не может вести за собой развития ребенка.*

Говоря о проблемах развития игры на современном этапе, следует отметить еще одну особенность, зафиксированную в процессе и наблюдений, и видеозаписей, и анализа протоколов игр детей. Нам представляется, что осознание этой особенности будет достаточно существенным для понимания и, отчасти, исправления сложившейся ситуации в отношении педагогической поддержки детской игры. Проблема состоит в следующем.

Воспитатели согласны (и активно и искренне поддерживают такое предложение) организовывать детские игры, создавать для них подходящие условия, помогать детям по ходу игры в случае затруднений и проч. Но сами в игру (в подавляющем большинстве случаев) фактически не включаются и если и пытаются передать детям игровой опыт, то делают это "сверху" – объяснением, показом, но не активным включением в игру в качестве равноправного (но при этом безусловно более опытного) партнера. Исключения, конечно, есть, но они удивительно редки. В результате это приводит к тому, что ребенок так и не получает собственно игрового опыта. Это важно *и с точки зрения формирования способов действий* (практическое понимание не только ЧТО делать, но и КАК делать – это очень важный аспект приобщения к деятельности); *и с точки зрения формирования мотивации деятельности*: если педагог склонен лишь руководить, объяснять, демонстрировать, не включаясь сам в деятельность и, соответственно, не формируя у ребенка ее основную – мотивационную – составляющую, то ребенок будет в такой деятельности в лучшем случае послушным исполнителем, но не деятелем.

Анализ создавшейся ситуации привел к формулировке ряда принципов, которые, с одной стороны, могут показаться достаточно очевидными, однако, с другой стороны, как показывают наблюдения, и по сей день реально так и не востребованы педагогической практикой.

Первое, о чем сразу следует сказать, это то, что педагогическая поддержка игры должна строиться с опорой на комплексный метод развития самостоятельных игр, предложенный С.Л. Новоселовой и Е.В. Зворыгиной. Этот метод подробно описан в ряде пособий [3; 2], и нет смысла подробно пересказывать его здесь. Но на некоторые принципиальные моменты его применения стоит обратить особое внимание. Данный метод, представленный четырьмя основными компонентами, предполагает: 1) обогащение знаний детей; 2) создание развивающей предметной среды; 3) обогащение игрового опыта (формирование игровых действий, способов осуществления игры); 4) активизирующее общение взрослого с детьми. Однако этот метод во всей своей целостности применяется далеко не всегда. Если его второй и третий компоненты более или менее учитываются и задействованы педагогами, то четвертый и особенно первый компоненты часто упускаются вовсе.

С последним утверждением, скорее всего, многие педагоги не согласятся: "Да мы только и занимаемся тем, что обогащаем детей знаниями! Вы посмотрите, с

каким багажом они идут в школу: и звуковой анализ слова, и счет, и классификации, и сериации, и умение выделять понятия, и разнообразные знания об окружающем мире – и о природе, и о своем государстве...". Список, действительно, может быть длинный. И все эти знания ребенок, действительно, получает. А вот что с ними делать? Может ли он практически – в своей игре – использовать эти знания? Знание "живет" в сознании ребенка, обогащается и утверждается только в том случае, когда он активно им пользуется в своей жизни. Знание, которое невозможно использовать, поскольку неясно, как именно его применять – мертвое знание и забывается. Особенно это актуально, когда речь идет о ребенке дошкольного возраста, который по определению "практик", а не "теоретик" – ему всё нужно попробовать, "пощупать", испытать в действии, чтобы понять. Детская игра в этом плане выступает идеальным полигоном для практического утверждения знаний ребенка: не все доступно в жизни, но все возможно в игре. Однако знания ребенка, которые необходимы ему для игры, имеют свою специфику, которая была выявлена в свое время в исследовании А.Д. Саар. Она показала, что игры детей, получивших конкретные знания, имеют явно выраженный репродуктивный характер: дети точно, детализированно подражают виденным действиям взрослых, детализируют свои действия с игрушками. Такая игра быстро выдыхается, как ее продолжить – дети не знают, поскольку полученные ими конкретные знания дают им возможность лишь для "прямолинейного" развития игры по сюжету, связанному с впечатлениями, полученными на занятиях. Если в повседневной жизни дети получают не только ясные, четкие, конкретные знания, но и неясные, гипотетические, то происходит непрерывный процесс познания. Он свершается в практической деятельности и в игре. Развитие игры при этом идет по нескольким линиям исходного сюжета. Для решения игровых задач дети используют разнообразные способы, содержание которых извлечено ими из собственного опыта. Происходит более творческое, инициативное решение игровых задач по сравнению с тем, когда дети следуют какому-то определенному образцу, предлагавшемуся им на занятиях. Происходит "изобретение" нового содержания игры самими детьми.

Взаимосвязь знаний ребенка и его игры невозможно игнорировать. Исследования, проведенные С.Л. Новоселовой с сотрудниками лаборатории, показали, что в недрах сюжетно-ролевой игры дошкольника в процессе ее саморазвития все настойчивей проявляется потребность ребенка в получении новой, недостающей ему информации, которую он узнает от взрослого или добывает сам. Игра побуждает познавательный импульс. Игра в этом случае "может поступиться" собственным мотивом и преобразоваться в другую деятельность – познавательную. Этот яркий процесс имеет, образно говоря, "волновую природу". Игра, достигнув своего пика, рискует заглохнуть, но в этот момент она преобразуется в деятельность познавательную (ребенок психологически как бы выходит из игры, чтобы вернуться в нее обогащенным новой информацией, т.е. знаниями, впечатлениями, которые позволяют ему идти в игре дальше). Ребенок охотно и самостоятельно ищет знание, необходимое для игры и затем использует его. То есть игра обнаруживает потребность в знании, а новые знания способствуют содержательному обогащению игры. Таким образом, игра способствует возникновению познавательных мотивов у дошкольника, которые, в свою очередь, выступают основой будущего учебного мотива.

При реализации комплексного метода формирования самостоятельных игр необходимо, чтобы педагог (или вообще взрослый) был в определенной степени со-деятелем ребенка. Безусловно – более опытным, более знающим, но именно со-деятелем, а не "учителем" в школьном смысле этого слова. Очевидно, что таким "взрослым" партнером может стать только высокопрофессиональный педагог, грамотный, гибкий, хорошо понимающий и чувствующий каждого ребенка, а главное – очень хорошо владеющий детскими (именно детскими) видами деятельности. Если это касается игровой деятельности, то педагог должен уметь включиться в игру, в зависимости от ситуации, занимая позицию либо "одного из игроков", либо, если это необходимо, – то и лидера, ведущего за собой детей.

В то же время мы часто сталкиваемся с ситуацией, когда воспитатели если и играют с детьми, то обычно в народные, досуговые игры или игры с правилами. Как только дело касается самостоятельных сюжетных игр, то здесь не все воспитатели сами толком могут объяснить, что же представляет из себя "хорошая игра".

Критерий воспитателя часто весьма прост: не шумят, не дерутся, играют слаженно, вместе – значит, играют хорошо. Внимательный воспитатель обратит внимание на содержание игры: если ее сюжет соответствует культурным, социальным, нравственным и прочим нормам, т.е. "правильный" – значит, такая игра может быть признана "хорошей"; если сюжет агрессивный, асоциальный, сексуально окрашенный и т.п. – то такая игра требует коррекционных вмешательств.

Если оценивать ту же игру с психологической точки зрения, то такая оценка будет еще более сложна. Психологических критериев оценки игры (кроме критериев оценки ролевого поведения – по Д.Б. Эльконину) на сегодняшний день фактически нет. Работа Н.Ф. Комаровой по оценке творческих игр отчасти раскрывает эту проблему. В то же время в детской игре можно выделить ряд линий, по которым идет развитие и нарастание. Схематично их можно представить в нижеследующей таблице.

Данная таблица, наглядно показывая динамику развития игровой деятельности по ряду параметров, позволяет оценить степень сформированности игры дошкольника. Эти параметры необходимо иметь в виду и учитывать всем педагогам, работающим с детьми дошкольного возраста.

	Начальные формы развития игровой деятельности	Развитые формы игровой деятельности
Активность в игре	Когда другие дети начинают игру, ребенок предпочитает позицию наблюдателя →	Ребенок легко и с интересом включается в игровую деятельность, активно участвуя в развитии сюжета в любой роли
Развитие сюжета игры	В игре ребенок ограничивается «обыгрываниями» игрушки или ситуации, которые укладываются в несколько последовательных игровых действий (ряд повторяющихся операций). →	Ребенок выстраивает насыщенную сюжетную линию и последовательно развивает ее, обогащая новыми событиями и персонажами по ходу развития сюжета

	Начальные формы развития игровой деятельности	Развитые формы игровой деятельности
Содержательная насыщенность игры	Сюжет игры ограничивается воспроизведением распорядка дня или непосредственных будничных ежедневных впечатлений ребенка (посещение врача, магазина)	→ Содержание игры отражает знания и впечатления ребенка о самых разных областях и явлениях действительности, в игре легко объединяются и развиваются, обогащая друг друга, разные сюжетные линии
Продолжительность игры	Игра, прерванная случайными событиями или режимными моментами, быстро прекращается, и ребенок уже не возвращается к прерванному игровому сюжету	→ Сюжет продолжает развиваться в течение продолжительного времени. Ребенок постоянно возвращается к нему (и в форме непосредственного продолжения игры, и в форме поиска информации для обогащения сюжета, и в форме изготовления персонажей и атрибутов для дальнейшего продолжения игры)
Детерминированность игры	Игровые сюжетные линии определяются, скорее, особенностями окружающей ребенка предметной и игровой среды (увидел продукты – поиграл в магазин, увидел кубики – начал строить).	→ Ребенок активно и самостоятельно организует предметную среду своей игры, в том числе создавая из подручных средств все, что ему необходимо (либо игра переходит полностью в умственный план и реализуется в форме монолога или диалога)

Несмотря на то, что в целом данная таблица не представляет собой некоего "открытия" (все эти компоненты по отдельности хорошо известны), но многие из них (например, как ни странно, "Развитие сюжета") фактически не учитываются при оценке игры. Так, воспитатели, пытаясь понять, во что играют дети, как правило, задают вопросы по поводу задействованных в игре игрушек, предметов-заместителей, разного рода построек и пр.: "Что это?", "Зачем (для чего) это?", нередко переходя на дидактические пояснения и уточнения в отношении этой предметной стороны игры. Другие распространенные вопросы: "Что вы делаете?", "Во что вы играете?" нередко оказываются неэффективными, т.к. детский ответ на него, как правило, бывает односложный: "Играем в ..." и всё. И – как это ни удивительно! – вопрос "А что же здесь происходит?" ни разу детям задан не был! То есть событийная линия, разворачивающаяся не на уровне конкретных действий ("А он его – бах, а этот ка-а-ак – бум!" или "Она у меня в гости собирается"), а именно на уровне событий – что происходит в игре – остается фактически "за кадром". Интересно, что та событийная составляющая игры, которая отслеживалась нами в рамках параметра "Структура сюжета" "западает", если так можно сказать, не только у детей, но и у воспитателей. Спонтанные сюжетные игры, проводимые

в рамках практикума среди воспитателей, также указывают на то, что воспитателям очень трудно дается выстраивание сюжетной линии игры, происходит тотальное "сползание" на бытовые темы, а ведь уже в старшем дошкольном возрасте предметом игры должен становиться фактически весь мир. Поддержать подобную игру для воспитателя оказывается фактически невозможно. Все это характеризует не только уровень развития собственно игры, но и в определенной степени уровень знаний, кругозор и воспитателей и их воспитанников на сегодняшний день.

Еще одна важная проблема развития современного ребенка-дошкольника – проблема целенаправленности его деятельности. Наблюдая за детьми в минуты их свободного времени, можно заметить, что игровая деятельность детей большей частью нецеленаправленна, реактивна. Игровые сюжеты не имеют развития, представляя собой случайные действия, определяемые внешними стимулами; постройки однотипны, рисунки повторяются, все более и более приобретая черты шаблонов. Все это указывает на то, что деятельность ребенка не развивается. В этих условиях способы действий, даваемые детям на занятиях, не обобщаются, а, скорее, "консервируются" по отношению к стандартным условиям и четко поставленным задачам. Не происходит обобщения опыта деятельности, происходящего в форме переноса различных способов действий (т.е. по сути – формирования способностей ребенка в широком смысле этого слова). Что позволит обеспечить процесс этого обобщения? Наблюдения и практика показали, что одним из важнейших принципов педагогической поддержки формирования целостной системы детской деятельности следует признать *обеспечение ее целенаправленности*. Суть педагогической поддержки должна быть связана не столько с формированием операционального аспекта деятельности ребенка (что успешно реализуется на занятиях), сколько с помощью в постановке и определении целей и поддержке мотивированной деятельности. Например, можно предложить ребенку интересные, но не конкретизированные, максимально общие задачи (естественно, в том случае, если деятельность детей стопорится, не движется далее). Эти задачи должны быть такими, чтобы ребенок уточнял их для себя, ориентируясь на свой личный опыт, конкретизировал, мог дробить на более частные задачи и пр. В этом случае различные способы действий инициативно используются ребенком, причем активно ищутся и берутся как от взрослого, так и от сверстника, обобщаются в процессе "подгонки" к конкретным условиям и пр. При таком подходе обобщение опыта деятельности ребенка происходит наиболее успешно, т.к. *способы действий находят свое подлинное место в структуре деятельности* (не переходя на уровень самостоятельной, но не мотивированной деятельности, как это нередко бывает за занятиями). Такой подход будет способствовать амплификации в том числе и игровой – ведущей – деятельности ребенка.

Адекватная педагогическая поддержка самостоятельной игры на сегодняшний день должна стать одной из приоритетных задач развития дошкольников. Ведь только полноценно проживший свое детство дошкольник в полной мере овладевший в своей деятельности тем багажом знаний и умений, которые специфичны для его психологического возраста, имеет все шансы впоследствии стать успешным и творческим школьником и взрослым. Учет выделенных в данной статье принципов поддержки самостоятельных детских игр позволит педагогам успешнее решать эту задачу.

### Библиографический список

1. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2004.
2. Зворыгина Е. В. Первые сюжетные игры малышей. – М.: Просвещение, 1988.
3. Игра дошкольника / Под ред. С. Л. Новоселовой. – М.: Педагогика, 1989.
4. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. Сборник научных трудов / Научн. редакторы А. В. Запорожец, Т. А. Маркова. – М.: АПН СССР, НИИ ОП, 1978.
5. Игра и развитие ребенка в дошкольном возрасте. / Материалы Международной научно-практической конференции: В 2 ч. – М.: Прометей, 1995.
6. Комарова Н. Ф. Диагностика игры детей. Методические рекомендации. – Нижний Новгород, 1992.
7. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / 4-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1981.
8. Новоселова С.Л. О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 3. – С. 84–87.
9. Новоселова С. Л. Генетически ранние формы мышления. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2002.
10. Психология и педагогика игры дошкольника: Материалы симпозиума. / Под ред. А. В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1966.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1989.
12. Трифонова Е.В. Режиссерская игра с опорой на рисунок как метод оценки познавательного развития ребенка дошкольного возраста / Дисс. канд. психологических наук. – М., 2005.
13. Хейзинга Й. Homo Ludens, В тени завтрашнего дня. – М.: Изд. группа "Прогресс": "Прогресс-академия", 1992.
14. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978.



**Нина Николаевна  
Палагина**

доктор психологических наук,  
академик российской Академии социальных  
и педагогических наук,  
профессор кафедры психологии Кыргызско-  
Российского Славянского университета

### Игра и воображение в раннем онтогенезе

На основе анализа русской народной педагогики показано формирование воображения и игры во взаимодействии взрослого с ребенком в конце первого и на втором – третьем годах жизни. Начальной формой игры и воображения представлено условное (мнимое) действие, которое совершает взрослый с ребенком, ребенок по просьбе взрослого и затем – самостоятельно, моделируя на игрушке бытовые ситуации.