

щем и неумеющем. В последнее время данное представление подкрепляется лозунгами о демократизации воспитания и о равных правах ребенка. Юридическое равноправие детей как бы распространяется на их фактическое и психологическое равенство, согласно которому дети воспринимают и понимают мир также как взрослые. Исходя из этого представления, задача воспитания и развития заключается в том, чтобы как можно раньше и больше учить ребенка и приучать его ко взрослым формам жизни. С этой точки зрения, игра – это пустая потеря времени, досужее и бесполезное занятие, которому противостоит полезное и перспективное обучение и освоение нового.

Такая тактика в подходе к образованию детей не просто ограничена – она абсолютно деструктивна. Она отрывает ребенка от подлинных источников его развития. Упрощенное представление о детском развитии и его ускорение (т.е. симплификация и акселерация) неизбежно ведет к обеднению, суживанию возможностей ребенка, в результате чего наблюдается снижение уровня общего развития и его существенное отставание (несмотря на ускоренное овладение некоторыми знаниями и навыками).

Д.Б. Эльконин всегда возражал против такого формально примитивного подхода к детскому развитию. Он настаивал на том, что развитие и присвоение культуры всегда носит деятельностный характер, при этом ребенок не приспособляется к условиям своей жизни, а выступает как субъект их преобразования, воспроизводящий и создающий в себе человеческие способности. Источники и резервы развития ребенка скрыты в специфических формах деятельности ребенка, которые в наибольшей мере соответствуют потребностям и возможностям ребенка. Эффективное и полноценное (а не ускоренное) развитие ребенка предполагает не сворачивание игры, а своевременное и максимально полное использование ее возможностей. Представляется, что сегодня данные положения Эльконина звучат еще более остро и актуально, чем пятьдесят лет назад.

Почему хорошо играющий дошкольник будет успешен в школе?

Качанова И. А., к.пед.н.,

зав. лабораторией игры и развивающей предметной среды Центра «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца,

Трифорова Е. В.,

старший научный сотрудник лаборатории игры и развивающей предметной среды Центра «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца.

Какими качествами должен обладать младший школьник, чтобы его учение проходило успешно?

В первую очередь, у него должна быть сформирована учебная мотивация: **он должен хотеть учиться**. Учебная мотивация – основа ведущей

деятельности младшего школьника, то есть основа той его деятельности, в которой формируются все основные новообразования данного возраста.

Для успешного обучения в школе у ребенка должен быть в достаточной мере сформирован внутренний план действия, то есть **способность действовать в уме**. Одновременно с этим очень важно то, что ребенок должен обладать **достаточным запасом общих и практических знаний**.

Безусловно, необходимым качеством, без которого успешность обучения в школе даже у вполне сообразительных детей будет сильно страдать, — является произвольность деятельности, **умение подчинять свои действия некоторым правилам**, которые устанавливает учитель.

Еще одним качеством, о котором мало говорят, но которое необходимо не только младшему школьнику, но является стержневым и для формирующейся личности, — это **творческая активность и инициативность**.

Описанные характеристики не формируются на занятиях, им нельзя «научить» ребенка. Тем не менее, мамы и бабушки предпочитают отдать своего ребенка (причем, иногда лет с четырех) на какие-нибудь занятия по подготовке к школе, которые проводятся по школьному типу и на учебном материале. Близкую картину можно наблюдать в некоторых ДОУ.

Подготовка ребенка к школе ни в коем случае не должна сводиться к обучению его чтению, письму, умению анализировать слова и предложения и т.п. — эти умения и навыки легко могут быть сформированы у ребенка в школе, при наличии у него перечисленных выше базовых характеристик. Обратная ситуация, — когда при недостаточном развитии обозначенных характеристик ребенок активно натаскивается в отношении каких-то конкретных умений, — может быть весьма пагубной для перспектив его дальнейшего развития.

В то же время недостаточная сформированность всех указанных выше характеристик наблюдается у «недоигравших» детей. Почему?

Всем известно, что **учебный мотив** формируется в недрах ведущей деятельности предыдущего возрастного периода — то есть в игре. Но как он там формируется? Действительно, непонятно, почему ребенок играл-играл и вдруг захотел учиться. На самом деле, в ходе игровой деятельности у ребенка формируется мощный познавательный мотив. Ребенок играет не с игрушкой, он играет со своим знанием о мире. Игра предстает как своеобразное практическое размышление ребенка об окружающей его действительности. Игровой и познавательный мотивы сменяют друг друга постоянно: новое знание провоцирует игру, а развитие игры требует новых знаний. Потребность в знаниях (новых, более полных и пр.), необходимых для осуществления собственной деятельности, и выступает одной из основных составляющих формирующейся учебной мотивации в младшем школьном возрасте.

Характерно, что для «недоигравших» детей, у которых недостаточно пока сформирован собственно познавательный мотив, игра, разумеется, по-прежнему является привлекательной деятельностью. Но поскольку игровая деятельность не сформирована, дети не могут приносить игровые действия в состав других видов деятельности. Поэтому, как ни странно, у

таких детей плохо идут в процессе обучения «игровые приемы» — вместо облегчения понимания сложного материала, представленного в знакомой, привлекательной форме, учителя наблюдают, как при предложении таким детям игровых задач (методов) дети тут же «сходят с колес», полностью отвлекаются от учебного процесса и становятся неуправляемыми. Поэтому некоторые учителя замечают, что, несмотря на то, что новый прием первоклассников почти на год оказался «моложе» предыдущего (учитель сравнивает детей со своим предыдущим выпуском, то есть с детьми, которые были первоклассниками 4 года назад), играть с ними невозможно — они тут же перестают учиться. Явление совершенно закономерное для «недоигравших» детей.

Известно, что **способность мыслить, способность к действиям в уме** не является врожденной. Она формируется прижизненно. В исследованиях П. Я. Гальперина было наглядно показано, как формируется **умственное действие**: сначала оно существует в практической форме, затем, по мере освоения, «свертывается», сокращается, переходя во внутренний план. После чего действие может легко осуществляться в уме. По словам А.В. Запорожца, игра дошкольника как раз и представляет собой ту деятельность, в которой своеобразными путями осуществляется формирование умственных действий, и более того — формируется сам этот внутренний план деятельности. Как это происходит — вполне понятно: сначала ребенок может выполнять игровые действия только с игрушками. Потом в его игре появляются предметы-заместители, где значение предмета «оторвано» от самого этого предмета, где осуществляется перенос некоторого действия на другой предмет, с которым реальное действие невозможно, но происходит обозначение нужного действия. Постепенно, по мере овладения этой способностью, ребенку для развертывания своей игры становится не нужна и игрушка: игровой сюжет легко разворачивается «в голове» ребенка — появляются игры-фантазирования. Игра рождается из желания ребенка делать что-то как взрослый (воспитывать, строить, продавать, готовить и пр.) и реальной невозможностью это сделать в силу возрастных ограничений. В игре ребенок воссоздает некоторую ситуацию, которая позволяет ему как бы «прожить» желаемое, воспроизвести то, что хочется в некоторой условной модели. Чем более полно ребенок способен воссоздать в своем воображении необходимую ситуацию, тем более насыщенной и полной получается его игра, тем большее удовольствие от нее ребенок получит. Ребенок, у которого сформировано подобное умение условного воссоздания различных ситуаций, легко перенесет его в новые — школьные — условия. Чем конкретно это может помочь ему?

У части младших школьников наблюдается неумение решать задачи. Ребенок легко оперирует числами, но не смыслами, поэтому задачи каждый раз решает как-то странно. Все объяснения учителя не дают желаемого эффекта: в задачах по-прежнему складываются стулья с килограммами, а траншеи роют печально знаменитые «полтора землекопа». Анализ содержания задач начальной школы демонстрирует, что они легко решаются в том случае, если ребенок способен наглядно представить себе ту ситуа-

цию, для которой сформулированы конкретные условия задачи. А этой способностью хорошо владеют как раз «доигравшие» дети. Остальные просто оперируют числами, не особенно соотнося свои действия с условной ситуацией задачи. Часто такому ребенку достаточно «нарисовать» условия задачи, чтобы он тут же понял принцип ее решения. Нарисовать не в графической форме – это уже более высокий уровень, которым пока данный ребенок не владеет, – а в условной, полусхематической форме. Отсюда следующий шаг – собственно графическая форма презентации задачи. Но беда в том, что такой ребенок не может сам – ни на бумаге, ни в своей голове – представить себе задачу в этой условной форме, у него не сформированы или недостаточно сформированы основные механизмы, реализующие такую презентацию. Серьезной проблемой является то, что отсутствие навыка практического преобразования ситуации в дальнейшем неизбежно приводит к невозможности ее теоретического преобразования. Такого ребенка можно «натаскать» на решение определенных типов задач, но так только условия будут несколько изменены, или представлены в иной, непривычной форме, ребенок окажется бессильным в ее решении.

В свое время в ряде отечественных школ была внедрена система обучения Эльконина-Давыдова. Это прогрессивная система, одним из принципов которой было движение от общего к частному. В ходе обучения давался некоторый теоретический базис, и любые конкретные явления рассматривались как частные случаи проявления этой общей закономерности. Безусловно, что такой принцип обобщения позволял перевести знания учеников на качественно иную основу. Однако здесь действует очень серьезная закономерность: понять общие принципы, отталкиваясь от которых можно анализировать частные явления действительности, можно лишь при условии, что до того, как ребенку будет дан этот общий принцип, он уже обладает достаточным запасом некоторых конкретных представлений, на которых этот общий принцип базируется. Сформировать этот «скелет» на пустом месте невозможно: он превратится в выхолощенные умствования, вербализм, абсолютно несвязанный с реальным положением вещей. Рассуждать об общих закономерностях можно лишь тогда, когда хорошо представляешь себе частные проявления. Игровой опыт ребенка, обращенный к разным сферам действительности, помогает ему в получении этих общих представлений, а главное – в их практическом, действенном усвоении. Игра составляет ту практическую деятельность ребенка, без которой теоретические представления не находят опоры в деятельности и превращаются в выхолощенное знание. До того, как знание будет обобщено в слове (Л.С. Выготский) оно с необходимостью должно быть обобщено в действии (А.В. Запорожец, С.Л. Новоселова). При отсутствии игры это звено выпадает, и цепочка построения знания неизбежно разрушается или деформируется.

Для развития *произвольности* игра имеет первостепенное значение. По словам Л.И. Божович, игра является тем механизмом, который переводит требования взрослого в потребности самого ребенка. Ребенку, не научившемуся в игре добровольно подчинять свои действия правилу, будет

намного труднее сознательно подчинять их требованиям учителя. А начальная школа очень насыщена огромным количеством формальных требований, которые нужно выполнять (тетрадка должна быть в обложке, для начала нового задания нужно отступить столько-то клеточек сверху и столько-то сбоку, все расстояния должны быть выверены, за поля залезать нельзя, запись должна строго соответствовать образцу и пр.). Эти требования безусловно дисциплинируют ученика, обеспечивают практику не только содержательной проработки задания, но и формального оформления работы, соответствующего некоторым нормам и эталонам данной системы (культурной, образовательной, научной). Однако для ребенка, у которого не сформированы механизмы произвольного поведения, они оказываются настолько трудны, что могут полностью блокировать учебный процесс, сформировать у ребенка отвращение к школьному обучению.

Самые главные свойства, которые формируются в самостоятельной игре дошкольника – это **активность и инициативность**. Для поддержания интересной, захватывающей игры ребенку нужно прилагать всю свою фантазию. Поддержанию игры способствует умение обыграть любую мелочь, в случае затруднения найти выход из любой ситуации. Современная система образования даже в детском саду, к сожалению, часто строится так, что творчество ребенка сильно подавляется. Детей учат решать конкретные задачи с единственно правильным решением, и решать только таким способом, при этом любая попытка сделать как-то иначе сразу пресекается как заведомо неправильная. Результат – любое задание, требующее включения фантазии, проб, предположений, сразу отвергается детьми («не знаю», «не умею», «не могу»). В школе к этому добавляется «мы это еще не проходили». Любое новое задание вызывает у такого ученика вместо поиска – ступор. Это очень серьезная проблема, поскольку решение задач, это не только знание алгоритмов их решений, но это и активный поиск новых путей, предположения относительно того, что пока неизвестно.

Боязнь пробы – это боязнь ошибки. Игра – деятельность, которая позволяет опробовать разные варианты, не боясь ошибок, поскольку всегда можно все исправить, переиграть. В любом случае игра – это «понарошку». Это деятельность, которая позволяет моделировать и опробовать в действии разные варианты ситуации. Ребенок, который получил в игре опыт такого вариативного подхода к разным проблемам, легко переносит полученный опыт в другие виды деятельности. «Недоигравший» ребенок очень часто по настоящему боится ошибки.

К вышесказанному следует добавить еще ряд весьма существенных замечаний.

Учебная деятельность – преимущественно деятельность индивидуальная. Тем не менее опытные учителя начальных классов обращают особое внимание на то, чтобы класс формировался не как «сборище» отдельных детей, каждый из которых занят своими проблемами, а именно как коллектив, управляемый не только случайными неформальными лидерами, но и ориентированный на общекультурные и социальные нормы отношений с обществом и взаимоотношений внутри себя. Формирование детского кол-

лектива начинается еще в дошкольном детстве в ходе реализации некоторых деятельностей, требующих совместных действий нескольких детей. И игра здесь имеет первостепенное значение. В игре ребенок не только учится прислушиваться к партнеру, ориентироваться на его интересы, особенности, но и учится смотреть на себя глазами «другого», корректируя подчас собственное поведение, учится подчинять свои желания общим интересам. В школьном коллективе особенно заметны «домашние» дети, не получившие этого совместного игрового опыта в достаточном объеме. Здесь можно наблюдать две полярные тенденции. Такой ребенок либо («дорвавшись» до сверстника) полностью отдается игре и общению, либо, напротив, с трудом устанавливает отношения со сверстниками, требуя признания своей исключительности или же, наоборот, будучи полностью ведомым и перекладывая всю инициативу на других (как это было в семье). То есть, получается, что задачи, которые должны были быть решены в дошкольном возрасте, переносятся на школьное детство. Поскольку внимание ребенка сосредоточено на этих, актуальных для него в данный момент, проблемах, начинает страдать собственно учебная деятельность – ведущая в этом возрасте.

Игра для ребенка в дошкольном возрасте является деятельностью смыслообразующей. Психологические исследования (Эльконин Д.Б.) показали, что любое действие может быть успешным, если полноценно развиваются обе его стороны – смысловая и собственно исполнительская. При этом формирование любого действия начинается с освоения смысла действия: даже взрослого трудно научить чему-то, пока ему не ясно, зачем это надо. В то же время в начальной школе от ребенка требуется овладение огромным количеством новых для него действий, среди которых одно из первых занимает овладение письмом. Как готовят к письму современного дошкольника? Прилавки магазинов завалены книжками «Готовим руку к письму» и т.п., которые, в основном, содержат задание на обведение по контуру, копирование, вырисовывание узоров по правилу и пр. В то же время есть исследование, проведенное в свое время А.Р. Лурия, результаты которого были обобщены и в работах Л.С. Выготского, в котором обосновывается, что подлинная подготовка ребенка к письму (не механическому копированию, а формированию у него мотивации к письменному выражению своих мыслей) происходит не в процессе соответствующих тренингов (которые проводились и тогда – известная система обучения письму по М. Монтессори), а в результате развития специфических детских видов деятельности – игры и рисования, – когда у ребенка появляется потребность в передаче письменного сообщения.

Актуальнейшая на сегодняшний день проблема – это проблема здоровья младших школьников. Организация современного учебного процесса ориентирована на ребенка с хорошим здоровьем: нагрузки в начальной школе достаточно велики. В то же время известно, что сейчас здоровых детей очень мало, их подавляющее большинство имеет 2 или даже 3 группы здоровья. Гиподинамия, характерная для школьного учебного процесса, еще более усугубляет эту ситуацию. Особенно плачевно состояние детей,

которые и в дошкольном возрасте мало играли в активные подвижные (сюжетные или народные) и спортивные игры. Исследования показывают, что во многих народных играх происходит активное формирование и отработка как макродвижений (народные игры с палками, с мячом), способствующие общему физическому развитию, так и микродвижений (архаические игры с камешками, косточками), способствующие формированию мелкой моторики, общих сенсомоторных координаций. Конечно, игры такого плана не заканчиваются в дошкольном возрасте, но следует учесть, что реально времени на них в младшем школьном возрасте остается катастрофически мало. Результат – сколиозы и прочие нарушения в физическом развитии детей.

В заключение следует отметить наиболее важный момент. Каждый возраст – это не просто число прожитых лет. Каждый возраст имеет свои психологические особенности, которые в настоящее время уже в достаточной степени изучены. Не учитывать эти закономерности – значит исказить процесс детского развития. В работах Д.Б. Эльконина было показано, как в разных возрастах у ребенка доминирует то смысловая сторона действия (ребенок осваивает общие смыслы деятельности – зачем вообще это нужно), то операциональная (ребенок усваивает, как конкретно можно сделать то, что ему нужно). Дошкольный возраст – это время формирования общих способностей, время формирования смыслов, целостных представлений о мире. Это формирование в первую очередь реализуется в его самостоятельной игре, свободной от всякого насилия и дидактики, а также внутри прочих специфических детских деятельностей (рисования, конструирования и пр.), которые не подчинены узкопрагматическим целям создания некоторых конкретных «произведений». В этом возрасте у ребенка формируются общечеловеческие способности, которые впоследствии могут быть использованы в любой конкретной (в том числе и узкопрофессиональной деятельности). А вот в младшем школьном возрасте начинает доминировать отработка именно операциональной стороны формирования действий. Но насильственное смещение фаз этого естественного процесса грозит необратимыми последствиями для формирующегося ребенка.

Данный материал был написан для того, чтобы показать, как недостаток игры в дошкольном возрасте может сказаться на особенностях последующего школьного обучения ребенка, к чему это может привести. Разумеется, было бы непрофессионально заявить, что абсолютно все школьные проблемы связаны только с недостатком времени на игру в дошкольном возрасте. Но в то же время не следует забывать, что игра составляет ведущий тип деятельности в дошкольном возрасте, и его депривация неизбежно ведет к нарушениям в развитии, как в отношении формирующихся психических новообразований, так и в отношении ведущей деятельности нового возрастного этапа. Генетические задачи, не решенные в свое законное время, переходят на следующий виток развития и требуют своего разрешения и там, но уже в других, осложненных условиях. А непонимание причин нарушений приводит к тому, что исправлять их пытаются неадекватными методами, что еще больше усугубляет ситуацию в отношении дошкольного уровня образования.