



Игровые проблемные ситуации как средство развития мышления

(РАННИЙ ВОЗРАСТ)

Статья Е. Зворыгиной представляет большой теоретический и практический интерес. Ценность материала — изложение в виде педагогических рекомендаций.

Игровые проблемные ситуации, раскрытые автором, воспринимаются легко, так как каждое положение аргументируется возрастными возможностями детей. Кроме того, приложение к статье — «Игра в сюжетной ситуации», «Игра вне сюжетной ситуации» — наглядно иллюстрирует теоретические положения.

Рекомендации Е. Зворыгиной, характеризующие определенный возрастной период детей, представляют несомненный интерес читателям журнала.

И. КОНОНОВА,
кандидат педагогических наук

Формирование мышления учащихся, их познавательных потребностей, навыков учебной работы вызывает наибольшие затруднения у преподавателей. Нам кажется: истоки затруднений коренятся не только в невооруженности педагогов соответствующими методами развития этих качеств у школьников, но и в отсутствии связи с предшествующей работой, начиная с раннего возраста. И еще, подтверждение тому наши наблюдения: воспитатели дошкольных групп не уделяют должного внимания развитию мышления своих воспитанников. Ведь фундамент мыслительной деятельности закладывается в раннем детстве. Первоначальная культура мышления в значительной степени, как пишет С. Л. Новоселова, определяет тактику и стратегию интеллектуального развития ребенка в дальнейшем. Становление и развитие мышления обуславливается усвоением разных видов деятельности: практической, игровой, общения. Качественные изменения деятельности ведут к преобразованию мышления (см.: Развитие мышления в раннем возрасте. М., 1978). Таким образом, поиск методов формирования мышления связан с изучением качественных изменений в деятельности детей.

Исследования развития мышления детей в игре с образными игрушками показали: игра с элементами воображаемой ситуации протекает по принципу решения игровых задач. Игровая задача — это система условий, в которой создается мнимая цель, понятная ребенку по его жизненному опыту, направленная на воспроизведение действительности игровыми способами и средствами. Мышление ребенка в решении игровых задач опирается на ориентировку в смысле игровой ситуации, а уровень его мышления определяется способами решения игровых задач.

Ориентировка в смысле игровой ситуации также зависит от личного (практического и игрового) опыта ребенка. Малыш узнает предмет, переданный художником в игрушке, по характерным выразительным признакам, устанавливает связи между разными игрушками, заданными в сюжетной ситуации, принимает, а затем решает игровую задачу. Способы ее решения разные: это, игровые действия, эмоционально-мимические реакции, слова, сопровождающие или заменяющие игровые действия.

Игрушки, разные по образному решению, предметы-заместители, воображаемые предметы, показанные жестом или названные, ребенок использует в качестве средств или решения игровых задач.

Поэтапное усвоение все более обобщенных игровых способов воспроизведения действительности (обобщенных игровых действий) оказывает прогрессивное влияние на развитие мышления и игры.

Нами была установлена последовательность развития условных игровых действий в разные возрастные периоды раннего детства, а именно: тенденция все большей отвлеченности игровых действий. На фоне постепенного расцвета, преобладания игровых предметных действий с игрушками — условными и реалистическими — дети начинают усваивать более обобщенные игровые действия с образно неоформленным игровым материалом (игрушками-заместителями), а затем переходят к игровым действиям с воображаемыми предметами, т. е. без опоры на иг-



Фото Г. Пантелеева

рушку. Постепенно хорошо знакомые обобщенные игровые действия они начинают заменять словом.

Умение самостоятельно, инициативно принимать и ставить игровые задачи, находить средства и способы решения, все более усложняющиеся, более обобщенные, формируется в процессе игровой деятельности, где ведущая роль принадлежит взрослому.

Однако игра как детская самодеятельность не может быть развита методами диктантного, прямого научения тем или иным действиям по образцу. Даже первые, так называемые подражательные игры у детей 10—11 месяцев, когда взрослый показывает элементарное игровое действие (например, кормит куклу) и просит ребенка повторить, возможны, если малыш узнает куклу и чашку, понимает смысл слов взрослого. Иными словами, эти игры возможны, если у ребенка есть предварительный познавательный опыт. Учитывая мнение Л. С. Выготского — подражает ребенок только тому, что может быть понято им вместе со взрослым, что лежит в зоне ближайшего развития, использование показа способа решения игровой задачи — правомерное и необходимое условие развития игры в раннем возрасте.

Вместе с тем Ф. И. Фрадкина предупреждала, что уже на втором году жизни ребенка показ не может быть основным приемом руководства игрой, так как регламентирует поведение, тормозит развитие умения самостоятельно воспроизводить окружающую жизнь. В силу этого Фрадкина советовала применять показ лишь в тех случаях, когда дается новое содержание.

Мы полагаем, что новое содержание игры определяется не только содержанием сюжета (основу которого дети получают в жизни), но и способами игровых действий, способами решения игровых задач с игрушками, разными по степени обобщенности образа.

Сначала ребенок переносит в свою игру от взрослых или детей понятные, эмоционально прочувствованные, имеющие для него «личностный смысл» (А. С. Леонтьев) первые игровые действия с условными или реалистическими по образу игрушками; затем улавливает значение первых действий с предметами-заместителями, с воображаемыми предметами и т. д. Как показало наше исследование, благоприятные условия для развития мышления создаются при «сотрудничестве» (Л. С. Выготский) взрослого с ребенком в процессе игры, когда взрослый незаметно «вкрапывает» показ новых игровых способов в самостоятельную игру малыша.

В свою очередь развитие элементов самостоятельности у детей в игре происходит не спонтанно, а обуславливается тактичным использованием разных методов косвенного руководства игрой. Один из таких методов — игровые проблемные ситуации.

В игровой проблемной ситуации игровая задача программируется взрослым заранее. Взрослый ставит ребенка перед необходимостью оперировать личным опытом в процессе решения игровой задачи.

Постепенно условия в игровой проблемной ситуации изменяются и несколько усложняются, в результате чего ребенок ставится в ситуацию познавательного затруднения. Взрослый вопросами, советами побуждает малыша выйти из затруднительного положения, решить игровую задачу, используя как прежний опыт, так и предлагаемый игровой материал. Тем самым педагог старается вызвать у ребенка эмоциональную заинтересованность игровой задачей, желание подумать, поразмыслить. Чтобы ребенок самостоятельно справлялся с заданием, затруднительные моменты в проблемной ситуации должны лежать в зоне его ближайшего развития.

На основе анализа психолого-педагогической литературы (в основном работ школы Н. М. Аксариной и Ф. И. Фрадкиной) и наших экспериментальных данных (о поэтапном развитии разных по степени обобщенности игровых действий) была разработана серия игровых проблемных ситуаций с постепенно усложняющимися условиями. Предлагаемая методика позволяет овладеть прогрессивными для данного этапа игры способами воспроизведения действительности и обеспечивает дальнейшее развитие детского мышления.

Проблемные игровые ситуации направлены на развитие двух взаимосвязанных между собой качеств мышления: овладение более обобщенными игровыми действиями и подведение к само-

стоятельному инициативному решению игровых задач. Благодаря развитию и обобщению игровых действий происходят качественные изменения в наглядно-действенном мышлении детей, постепенно ведущие к усвоению элементов речевого мышления.

Первая группа проблемных игровых ситуаций включает в себя условия, в которых задается необходимость усвоения предметно-игровых действий с образными игрушками (условными и реалистическими по образному решению). Это ведет к развитию умения решать игровые задачи в наглядно-действенном плане.

Проблемные игровые ситуации, обеспечивающие развитие наглядно-действенного мышления, составляют основную группу. Конкретное содержание их меняется в зависимости от усвоения ребенком тех или иных игровых действий с разными образными игрушками, отражающими постепенно обогащающийся жизненный опыт ребенка, познание им реальных действий с предметом.

Вторая группа проблемных игровых ситуаций направлена на овладение игровыми действиями, обобщающими знакомые предметно-игровые действия или хорошо известные ребенку практические действия. Это обобщение ведет к формированию элементов знаковой функции мышления благодаря использованию в игре неформальных предметов, замещающих образные игрушки и предметы быта, а также воображаемых предметов, обозначающихся словом. В результате чего, по словам Л. С. Выготского, происходит эмансипация «слова от вещи» и «ребенок подходит к первым содержательным предпонятиям, к воплощению мысли в слове» (см.: Речь и мышление, М., 1934, с. 316).

Усвоение предметно-игровых действий с образными игрушками, с предметами обихода и овладение более обобщенными игровыми действиями способствует росту самостоятельности ребенка и инициативности его в игре.

Наше исследование вместе с тем позволило выделить и третью группу игровых проблемных ситуаций, которые побуждают детей решать игровые задачи более самостоятельно, подводят их к необходимости не только принимать от взрослого игровую задачу, но и самим ее ставить, а затем и планировать выполнение.

На примере двух игровых задач (кормление и укладывание куклы), что присуще игре детей раннего детства, мы даем конкретную характеристику проблемных ситуаций, благодаря которым совершенствуются способы воспроизведения этой повседневной жизненной ситуации.

В конце первого и в начале второго года жизни, когда ребенок начинает употреблять предметы не только с учетом физических свойств, но и по их социальному назначению, можно предложить игровые задачи, отражающие личный жизненный опыт. Все условия готовит взрослый.

Еще задолго до непосредственного предложения игровой задачи малыша учат обобщать по существенным признакам игрушки, которые позднее будут использованы в игре. При правильной организации он найдет игрушки, названные взрослым, проявит к ним интерес и ярко выраженное положительное эмоциональное отношение.

Для первой игровой задачи используют не более двух понятных ребенку игрушек. Взрослый показывает и эмоционально называет игровые действия («Ляля пьет, ест; уложим Лялю спать»), как бы подчеркивая при этом мнимый результат («Как вкусно Ляля поела»). Затем, обращаясь, предлагает игрушку («Дай Ляле попить»). Для удобства действий куклу может сначала держать взрослый.

Если ребенок охотно принимает игровую задачу, ему предлагают решить ее при наличии игрушек без предварительного показа. Активность малыша проявляется в его заинтересованности игрушками, во внимательном наблюдении за действиями взрослого. Ребенок очень чутко следит за речью взрослого, за его эмоционально-мимическими реакциями. Он охотно повторяет игровое действие, т. е. принимает сформулированную прямо как задание элементарную игровую задачу.

Умение и желание принять игровую задачу от взрослого формируются очень рано (в 10—11 месяцев). Его критерий — поведение в так называемой подсказывающей ситуации, когда две знакомые, связанные по смыслу игрушки кладут рядом в поле зрения ребенка. Малыш, как правило, обращает внимание на игрушки и повторяет известные игровые действия. В течение бодрствования он охотно по просьбе взрослого или в подсказывающей ситуации выполняет игровые задачи несколько раз.

Способ решения игровых задач — глобальное предметно-игровое действие. По существу это практическое действие, при выполнении которого требуется большая помощь взрослого. Игровые действия еще не детализированы, не развернуты, поскольку еще не усвоены соответствующие исходные (практические действия в реальной жизни). Они обычно не повторяются, внешне смотрятся как небрежные и случайные. Например, ребенок может поднести чашку к щеке или к уху куклы, завернуть куклу в одеяло с головой. Однако без умения принимать от взрослого игровые задачи и решать их — пусть пока этим еще несовершенным способом — дальнейшее развитие игры может быть затруднено.

Во избежание так называемого предметного фетишизма, когда ребенок привязывается к тому предмету, который показал ему взрослый впервые в игре, надо, чтобы уже первые игровые действия малыш адресовал к нескольким игрушкам (двум-трем). Для этого хороши игрушки одного названия, но разные по образному

решению, например разные куклы из различных материалов. Повторяя действия, ребенок лучше усваивает их смысл. Одну и ту же игровую задачу можно предлагать не только по отношению к игрушкам, но и к самому ребенку, к взрослому, к другим детям («Дай попить Сереже, дай мне попить»). Эмоциональный отклик на это действие, которым подчеркивается воображаемый результат («Ой как вкусно», «Тихо! Ляля спит»), ведет ребенка к постепенному осознанию условности в игре.

По мере усвоения способа решения игровых задач в приготовленной взрослым игровой ситуации детям следует предлагать игровые проблемные ситуации, которые побуждали бы их самостоятельно готовить условия для решения игровой задачи. Например, малыша просят покормить куклу, но посуду для кормления он должен найти сам в знакомых местах хранения игрушек. Подготовка условий сначала должна включать одно-два самостоятельных действия за счет внесения разных по тематике игрушек. Затем количество действий и игрушек постепенно увеличивается, благодаря чему фаза приготовления принимает многозвеньевой, развернутый характер (что характерно игре детей третьего года жизни).

Продуманное внесение новой игрушки, связанной по смыслу с известными игрушками, наталкивает детей на более сложное решение знакомой задачи. Чем меньше ребенок, тем важнее для него роль показа действий с новыми игрушками. Но при последовательном формировании игры — примерно с 1 года 2 месяцев — значительное место начинает занимать проблемное общение взрослого с ребенком по поводу решения знакомых игровых задач в измененной сюжетной ситуации. Например, после того как малыш получил для игры с куклами стол и стулья, взрослый не спеша рассматривает их вместе с ним и говорит: «Где у нас будет есть наша Ляля? У Ляли есть сейчас свой стол, покорми ее, Сережа, за столом. (Взрослый помогает поставить куклу на стул). А из чего будет есть Ляля?» и т. д.

Такие вопросы помогут детям лучше сориентироваться в окружающем, понять назначение предметов быта, смысл простых действий. Постепенно они сами начнут внимательнее относиться к действиям окружающих людей и примерно в 1 год 7 месяцев — 1 год 8 месяцев самостоятельно отображать неоднократно наблюдаемые жизненные ситуации, иногда находить необходимые для игры игрушки или предметы быта (чистить ботинки себе и кукле, читать газеты, заводить машину). Поэтому для развития игровых действий очень важно обогащать практический опыт детей на занятиях, в быту, на прогулке и одновременно заботиться о расширении ассортимента игрушек, которые актуализируют их опыт.

Формируя многозвеньевой характер подготовительной фазы, взрослый использует проблемные игровые ситуации, подводит детей к тому, чтобы они воспроизводили ряд взаимосвязанных жизненной логикой действий. Например, перед кормлением куклы ребенок не только ставит ее на стул и кладет на стол одну-две игрушки для кормления куклы (это характерно для игры детей в возрасте 1 года 3 месяцев — 1 года 4 месяцев), но и постепенно включает в игру новые действия — моет кукле руки, вытирает их полотенцем, наливает чай из чайника в стакан, кладет сахар, мешает ложечкой, затем дает пить кукле, вытирает рот салфеткой.

Примерно к концу второго года жизни предметно-игровые действия становятся развернутыми, сопровождаются словом. Собственно, в техническом отношении эти игровые действия похожи на практические, которыми дети овладевают в повседневной жизни. Одно и то же игровое действие они повторяют несколько раз, всякий раз достигая воображаемого результата. Например, малыш подносит аккуратно ложку ко рту куклы, сам втягивает воздух, глотает слюну.

Позднее, на третьем году жизни, взрослый создает игровую ситуацию, когда ребенок вынужден выполнять взаимосвязанные по смыслу игровые задачи, к примеру пойти в магазин за продуктами, приготовить обед. Новые действия, как правило, носят развернутый характер, повторяются, а старые, хорошо усвоенные игровые действия свертываются, обобщаются, сокращаются, заменяются жестом или словом. Так, хорошо играющий ребенок уже после 2 лет 5 месяцев обычно не кормит куклу, сидящую за столом, а говорит: «Все поела, они сами едят» — или подходит к кровати с куклой, едва коснувшись куклой постельки, и говорит: «Уже поспала».

Таким образом, способ решения одной и той же задачи — кормление куклы и укладывание спать — у детей изменяется благодаря постепенному усложнению условий игровой задачи. В одних случаях можно до прихода детей в знакомую ситуацию добавить дополнительный предмет, в других, по ходу игры, предложить новую игрушку, внести известную по теме игрушку, но с более реалистическими признаками, с дополнительными деталями, которые стимулируют новые действия. Например, куклу с мягкими, хорошо сгибающимися ногами ребенок уже не ставит на стул, а сажает ее, сгибая ноги; увидав у куклы бант, снимает его перед сном.

Но чаще всего содержание «проблемы» задается взрослым в ходе общения с детьми. Это может быть удачная констатация воображаемого факта, опирающегося на опыт или вопрос, в котором заключаются предполагаемые особенности игрушек. Взрослый побуждает детей вспомнить хорошо знакомые практические ситуации и

подумать, как поступить с новой игрушкой («Что же ты кормишь куклу с такими грязными руками?»; «Ой, как неаккуратно ест твоя дочка»; «Что она пьет? Почему даешь ей холодный чай?»; «Что-то у тебя мало чая, всем куклам не хватит»; «Что ты сегодня вкусное приготовила дочкам?»; «А что тебе мама готовит?»; «Чей это стул?»; «Кто здесь будет кушать?»).

Очень важно не спешить и не задерживать внесение новых наглядных элементов для изменения способа решений игровых задач. Если новое звено подготовительной фазы, новое действие дети выполняют с удовольствием, надо дать им возможность его усвоить, не отвлекать другими игрушками. Вместе с тем следует направлять игру так, чтобы действие имело мнимый результат и не превращалось в механическое копирование и бесконечное повторение иногда непонятных действий.

Показателем необходимости внесения в игру новых дополнительных звеньев является свертывание, обобщение знакомых предметно-игровых действий, замена их обозначающим жестом, название словом. Особенно быстро это происходит у детей начиная с конца второго года жизни.

Вторая группа игровых проблемных ситуаций направлена на то, чтобы ставить детей перед необходимостью оперировать все более обобщенными игровыми действиями благодаря использованию предметов-заместителей и воображаемых предметов, качеств явлений, названных словом.

Впервые, как мы уже говорили, способ действия с предметами-заместителями дети усваивают от других людей, поэтому им необходим пример использования и названия игрового материала, замещающего хорошо знакомые предметы обихода или игрушки (посуду, туалетные принадлежности — мыло, мочалку).

Вместе с тем следует ставить детей перед необходимостью самостоятельно пользоваться предметами-заместителями и воображаемыми предметами. Этому способствуют игровые проблемные ситуации. Изменяется привычная сюжетная ситуация, частично убираются знакомые игрушки и задается игровая задача, которую ребенок решал раньше только с образными игрушками. Например, нет игрушечных ложек, тарелок, но лежат палочки, кружочки. Ребенок использует эти предметы-заместители вместо известных игрушек, он вынужден их называть, чтобы они были понятны окружающим.

В привычную сюжетную ситуацию добавляются новые дополнительные игрушки (например, маленькая кукольная кровать или стул — большие куклы на них не помещаются). Дети сами задают вопрос («Кто здесь будет спать?»), или этот вопрос задает взрослый. Вместе ищут игрушки. Педагог предлагает маленькую куклу, сделанную на глазах у детей из лоскута ткани

или чурочки из строительного материала. Обыгрывают новую ситуацию. В другой ситуации делают необходимые постройки из строительного или природного материала для сюжетных игрушек, у которых нет, например, кровати, стола, машины, дома и т. д. Для развития умения действовать с воображаемыми предметами взрослый задает вопросы «Что у тебя в кастрюле?»; «Сладкий ли чай?»; «Почему кукла плачет?»; «Зайчик заболел?»).

Вне сюжетной ситуации, но при наличии образных игрушек (разных кукол) ребенку задаются игровые задачи, которые он должен решить без опоры на предмет: «Покорми кукол, кукла хочет конфету» (нет посуды, нет конфеты). Показывая на пол, педагог утверждает: «Здесь растут цветы, дай кукле цветок» или: «Возьми у меня яблоко». Взрослый протягивает пустую ладонь. Одновременно показывает и называет два разных воображаемых предмета (яблоко, конфету). Это вынуждает ребенка называть воображаемый предмет, которым он оперирует.

Для активизации речи важно, чтобы ребенок не только принимал и выполнял игровые задачи с предметами-заместителями и воображаемыми предметами, но и сообщал другим предполагаемое содержание своих действий, неоформленных или воображаемых предметов, состояний. Для этого необходимо побуждать его чаще адресоваться к взрослому, к другим детям по поводу своих действий, своевременно подхватывать начатое действие, спрашивать, что обозначает это действие, предмет-заместитель и т. д.

Благодаря предметам-заместителям и воображаем предметам предметно-игровые действия обобщаются, свертываются, заменяются обозначающим жестом или словом. С переходом к обобщенным действиям у детей есть основание для содержательного общения в игре. Сначала они общаются с куклой, игрушечными животными, которые являются первыми партнерами в игре, затем роль партнера постепенно переносится на других детей, с которыми легко общаться по содержанию игры.

Третья группа проблемных ситуаций направлена на формирование умения самостоятельно принимать игровые задачи. Для этого сначала используются прямая формулировка игровой задачи и расположение игрушек в подсказывающей ситуации («Покорми куклу»; «Уложи ее спать»). Затем игровая задача предлагается в косвенной форме при наличии игрового материала непосредственно перед ребенком («Кукла есть хочет»; «Кукла хочет спать»). Позднее игровая проблема формируется менее конкретно («Кукла проголодалась»).

На третьем году жизни косвенная задача задается вне подсказывающей ситуации, иногда с названием ролевых отношений («Чья это дочка потеряла маму?»; «Куда спешит такая наряд-

ная и веселая девочка?»; «Почему так разбаловался твой сынок?»).

Периодически надо предоставлять ребенку возможность поиграть самостоятельно в привычной или измененной сюжетной ситуации, чтобы он сам принимал игровые задачи и решал их; побуждать к называнию игрового материала и своих действий, а затем и к их планированию («Что делает кукла?»; «А что будешь ты делать?»; «Куда пойдет твоя дочка?»; «Что вы будете кушать?»).

Благодаря увеличению степени самостоятельности инициатива постепенно в постановке игровых задач переходит к ребенку. У него появляются первые игровые замыслы, обозначенные словом («Давай кукол будем рисовать»; «Я буду стирать, а потом пойду гулять с собачкой»).

Метод игровых проблемных ситуаций способствует совершенствованию всего практического и игрового опыта ребенка, ставит его перед необходимостью сориентироваться в смысле игровой ситуации и побуждает к самостоятельному решению игровых задач усложняющимися способами и средствами, что ведет к изменениям в мыслительной сфере. Из-за своей специфики (всегда должен исходить из конкретного жизненного и игрового опыта ребенка) этот метод имеет положительный эффект, когда применяется индивидуально или по отношению к небольшой группе детей, имеющих примерно одинаковый практический опыт и уровень развития игры.

Наблюдения показывают, что иногда при стихийном руководстве игрой, особенно в домашних условиях, широко применяется метод индивидуальных игровых проблемных ситуаций. Однако в силу своей естественности метод этот иногда не осознается родителями и у них возникает иллюзия, что ребенок научился мыслить и играть сам.

Педагогически обоснованное введение в практику воспитания игровых проблемных ситуаций, направленных на усложнение способов решения игровых задач, поможет воспитателю улучшить работу по развитию мышления детей начиная с раннего возраста, что в свою очередь окажет благоприятное влияние на развитие игры как самостоятельной деятельности с первых этапов ее формирования.

Ниже предлагаем несколько записей, в которых представлено применение игровых проблемных ситуаций на разных этапах развития игры.

Игра в сюжетной ситуации

Воспитатель. Покорми Лялю.

Мальчик (1 год 3 месяца) быстро берет тарелку из шкафа, протягивает ее воспитателю, который ставит тарелку на стол. Идет к шкафу снова, берет кастрюлю, ставит рядом с воспитателем на кукольный диван.

Воспитатель. Покорми сам, принеси ложку. (Ребенок идет к шкафу, приносит еще тарелку.) Нет, ложку надо.

Вместе с мальчиком идет к шкафу, берет ложку. Ребенок приносит условную куклу, дает ее в руки взрослому, чтобы ее подержали. Подносит ложку к лицу условной куклы. Берет куклу, прижимает к себе, идет к шкафу, опускает ложку в тарелку, смотрит на воспитателя, уходит с куклой, бросает куклу. Отходит к шкафу, берет чашку, тарелку, идет к взрослому. Воспитатель кладет в поле зрения ребенка куклу, а рядом с ней ложку. Ребенок берет ложку, подносит к лицу условной куклы, поднимает куклу, отдает куклу взрослому, еще раз кормит условную куклу, затем по просьбе взрослого кормит и реалистическую куклу.

Воспитатель. А где у нас кроватка? (Ребенок смотрит в сторону кровати.) Положи куклу спать. (Ребенок берет условную куклу, кладет на кровать поверх одеяла.) Положи спать и эту куклу. (Ребенок убирает с кровати условную куклу, отдает взрослому, на ее место кладет реалистическую куклу.) Давай мы закроем ее одеялом, тепло ей будет. (Ребенок смотрит внимательно, затем хлопывает рукой по одеялу и произносит: «Бай».)

*
* * *

Воспитатель. Ляля есть хочет.

Девочка (1 год 7 месяцев) смотрит на шкаф, приносит чайник и чашку, пытается налить из чайника в чашку, примеривается, как лучше взять чайник. Наливает и ставит чашку. Смотрит.

Воспитатель. Посади их за стол.

Ребенок ставит на стул около стола условную, реалистическую и символическую куклы, поит, стараясь попасть в рот, сглатывает слюну, к символической кукле подносит чашку снизу лица, поит кукол еще раз из чашки.

Воспитатель. Дай мне попить. (Ребенок протягивает чашку воспитателю, улыбается.) Ляли спать захотели.

Девочка берет кукол по очереди, обращаясь к ним: «Ди» (иди), подходит к дивану, где лежат две подушки, говорит: «Бай-бай», снимает подушки, кладет на кровать, несет туда символическую куклу, прижав к себе, кладет на кровать, укладывает рядом условную и реалистическую.

Воспитатель. Кукам холодно.

Ребенок ищет одеяло, разводит в недоумении руками. Видит лист бумаги. Берет его, накрывает одну куклу, прижимает руками одеяло несколько раз к кукле. «Дай!» — просит еще лист бумаги у воспитателя; закрывает им вторую куклу, лист скатывается с куклы; просит его порвать и маленький лист бумаги кладет под

голову кукол. «Ляля пать (спать)», — наклоняется, заглядывает в лицо куклам, улыбается.

*
* *
*

Воспитатель. Что будут делать твои куклы?

Ребенок (2 года 6 месяцев). Спать.

Воспитатель. Давай покормим их сначала. (Ребенок сажает условную куклу за стол, приносит чашку, наливает в чашку несуществующее содержимое.)

Воспитатель. Что у тебя в чайнике?

Ребенок. Чай. (Несколько раз подносит ложку ко рту условной куклы.)

Воспитатель. А эти куклы что будут делать?

Ребенок. Кушать будут. (Берет куклу-заменитель, которую называет зайкой, кормит его ложкой из тарелки.)

Воспитатель. Чем ты его кормишь?

Ребенок. Супом.

Воспитатель. Вот тебе котлеты, но их надо еще поджарить. (Дает мелкие бумажки. Девочка берет котлеты, кладет на сковородку, накрывает тарелкой.)

Воспитатель. А где у тебя плита? (Девочка переворачивает большую кастрюлю, ставит на нее сковородку. Стоит, смотрит внимательно.)

Воспитатель. Поджарились котлеты?

Ребенок (приподняв тарелку и заглянув в сковороду). Поджарились, хочу еще котлетку. (Берет у взрослого еще бумажки, кладет на сковородку.)

Воспитатель. Заждались твои куклы котлеток, дай им горяченьких.

Ребенок. Нет, не надо, горячо. Дует на ложку. (Дает котлеты куклам, быстрым движением подносит ложку, едва касаясь рта кукол.) Поели.

Воспитатель. Дай им конфету и яблоко. (Показывает пустое место на ладони. Девочка берет, слегка улыбаясь, воображаемое яблоко, отходит, кладет в карман.) Что ты взяла?

Ребенок. Яблоко. (Вынимает из кармана, показывает воспитателю кулачок с воображаемым яблоком.)

Игра вне сюжетной ситуации

Девочка (2 года 11 месяцев) смотрит на воспитателя, который показывает игрушки — три куклы, разные по образному решению.

Воспитатель. Кто это?

Ребенок. Мишка. (Прижимает к себе условную куклу. Воспитатель убирает некоторые предметы из комнаты.) Что ты забрала? Ящик мне нужен.

Воспитатель. Зачем?

Ребенок. Я буду в нем стирать! (Берет

условную куклу, кладет ее на скамейку, подбирает под голову куклы волосы.)

Воспитатель. А зачем ты убрала волосы?

Ребенок. Чтобы они не мешали ей. (Обращается к взрослому.) Побаяюкай. (Протягивает символическую куклу.)

Воспитатель. А ты?

Ребенок. А я эту уложу спать. (Берет реалистическую куклу, вертит ее перед собой, рассматривает ее одежду.) Развяжи бантик. (Воспитатель развязывает бант.) Ей больно, когда бант завязан. И вот фартук!

Воспитатель. Что?

Ребенок. Сними.

Воспитатель. Зачем?

Ребенок. Она будет спать.

Воспитатель. А что в фартуке нельзя спать?

Ребенок. Нет! (Снимает с куклы другую одежду с помощью воспитателя.) Я буду это стирать. (Берет одежду, относит на подоконник, держит реалистическую куклу в другой руке.) Подержи! (Протягивает реалистическую куклу. Затем просит взрослого пересесть на другую скамью, кладет реалистическую куклу рядом с условной куклой на то место, где раньше сидел воспитатель, и просит достать из шкафа ящик.) Я хочу в нем стирать, ну дай!

Воспитатель. А ты стирай понарошку.

Ребенок. Я не хочу понарошку!

Воспитатель достает ящик, ребенок ставит его на подоконник, начинает стирать в нем белье, выжимает, протягивает воспитателю.

Ребенок. Повесь, это надо посушить, повесь на солнышко. (После этого стирает платье реалистической куклы.)

Воспитатель. Чья она (о реалистической кукле)?

Ребенок. Моя.

Воспитатель. А ты кто?

Ребенок. Я мама. (Продолжает стирать.)

Воспитатель. А сколько деток у тебя?

Ребенок. Две.

Воспитатель. Кто?

Ребенок. Вот эта кукла (реалистическая) и вот этот мишка (условная кукла).

Воспитатель. А это чья (символическая)?

Ребенок. А это не моя.

Воспитатель. А чья же она?

Ребенок. Не знаю, потом скажу чья.

Воспитатель. Юля, она же плачет, спрашивает, где мама.

Ребенок (обращаясь к символической кукле). Ну сейчас, сейчас постираю, а потом приду к тебе.

Воспитатель. Это тоже твоя дочка?

Ребенок. Да. (Берет символическую куклу в руки, прижимает к себе, садится на скамью.) Не хочу больше баюкать!

Воспитатель. А почему?

Ребенок. Потому что не хочу.

Воспитатель. А как же они без тебя?

Ребенок. Они уже спят.

Воспитатель. А ты кого из них больше любишь?

Ребенок. Мишку.

Воспитатель. Ну, ладно, Юля, пойдем спать.

Ребенок. Я хочу постирать вот это.

Воспитатель. Потом постираешь.

Ребенок. Нет, я хочу сейчас, все грязное, грязнушее. (Опять берет ящичек, кладет в него кофточку, начинает стирать. Достает какую-то коробку, наливает в нее воду, опять стирает, выжимает, наклоняет ящичек углом вниз, выливает воду, произносит при этом звук, изображая звук льющейся воды: «пш-ш-ш».)

Воспитатель. Юля, может быть, ты тетя Тоня (воспитатель)?

Ребенок. Нет, мама я! До свидания, ребятки! (Обращаясь к куклам.)

Е. ЗВОРЫГИНА,
НИИ дошкольного воспитания
АПН СССР

Реалистические тенденции в воображении детей

(седьмой год жизни)

Преобразующая, творческая деятельность личности невозможна без действенного воображения. Вопрос о реализме воображения детей, или его критичности, имеет большое значение для решения задачи формирования активного воображения и разработки соответствующей методики руководства различными видами деятельности дошкольников (игра, рисование, словесное творчество).

Образ воображения всегда несет на себе печать отлета от действительности. Об особенностях воображения личности можно судить по той легкости или трудности, с которой она, личность, преобразует свой опыт и совершает отлет от реальности. Но характер этого отрыва может быть различным. В одних случаях созданный воображением образ, контролируемый мышлением, стимулирует человека к деятельности, направленной на удовлетворение тех или иных потребностей. Тогда говорят об активном воображении, преобразующем мир и способствующем развитию личности. В этом случае образ воображения является целью, к которой стремится человек. Личность относится к содержанию воображаемого как к данному или ожидаемому в действительности.

В других случаях отлет может быть в форме отрыва субъекта от действительности, бегства

личности от реальности. Тогда человек относится к воображаемому как к реальной действительности. В этом случае воображение, слабо подчиненное контролю мышления, уводит человека от реальной жизни, расслабляет его волю, делает его пассивным созерцателем.

Теоретические и экспериментальные исследования советских и зарубежных психологов показывают, что фантазия ребенка беднее, однообразнее, неустойчивее воображения взрослого (Л. С. Выготский, П. П. Блонский, С. Л. Рубинштейн). Так, С. Л. Рубинштейн объясняет сильный отлет детской фантазии от действительности тем, что ребенок в познании окружающего мира не учитывает его основные закономерности.

Вместе с тем работы советских психологов (Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, Т. А. Репина) указывают: в игровой деятельности, при восприятии сказок, в рисовании ярко обнаруживается своеобразный реализм детского воображения — «реалистические тенденции», «реализм воображения». Термин «реалистические тенденции» авторы используют для обозначения целого ряда особенностей фантазии детей. Во-первых, это различие вымысла и действительности, воображаемого и реального; во-вторых, следование логике реальной жизни, способность чувствовать границы сказочного.

Реалистический подход к сказочной фантастике вырабатывается у дошкольников в результате воспитания — на определенной ступени развития. Малыши, не обладая соответствующим опытом, готовы согласиться с любым вымыслом. В среднем дошкольном возрасте они начинают уже увереннее судить о достоинствах сказки, исходя из правдоподобности изображенных в ней событий; в старшем настолько укрепляются в этой реалистической позиции, что начинают любить всякий «перевертыш» (А. В. Запорожец, Т. А. Репина).

Вопрос о реалистических тенденциях в воображении детей изучен недостаточно. Не был предметом специального рассмотрения и вопрос о содержательной характеристике создаваемых детьми образов, ситуаций, об осознании фантастического и реалистического.

Мы полагаем, что особенности осознания фантастического ярче всего проявляются в процессе создания самим ребенком необычных ситуаций. Поэтому реалистические тенденции воображения мы изучали в изобразительной деятельности — предлагали детям создавать фантастические ситуации. (По литературным данным, эти ситуации наиболее полно выражаются к семи годам. Эксперимент охватывал 200 воспитанников подготовительной к школе группы.)

Если просмотреть исследования Е. А. Флериной, Н. П. Сакулиной, можно заметить: ученые выделяют две функции воображения — планирующую и комбинаторную. Первая направлена на построение изобразительного замысла, вто-