



Руководство формированием игры

(ранний и младший дошкольный возраст)

Игра — это один из видов детской деятельности, культивируемый взрослыми в целях воспитания, формирования у дошкольников социальных мотивов деятельности, способов действий с предметами, средств и целей общения. В игре ребенок зреет как личность, в игре формируются многие из тех качеств, которые необходимы ему в повседневной деятельности, в жизни.

Воспитательное значение игры отмечали основоположники советской педагогики Н. К. Крупская и А. С. Макаренко, неустанно ратовавшие за ее всемерное практическое использование в целях воспитания всего поколения. Исследования педагогов в 20—30-х годах и на поздних этапах заложили фундамент советской педагогической концепции игры — важнейшего средства воспитания детей.

Игра в качестве развивающей деятельности подготавливает детей к учебной, трудовой и общественной деятельности. Собственно, об этом и пишет Л. А. Венгер: «Специфически развивающее влияние игры изучено явно недостаточно. Вместе с тем именно специфическое воздействие игры имеет наибольшую ценность и должно быть использовано максимально в педагогических целях». Однако в практике организации игровой деятельности и руководства ею наблюдается тенденция заменять игры различными формами занятий или другая крайность: обучать игре взамен формирования ее как деятельности. Педагоги забывают известное предостережение А. Н. Леонтьева: без знаний внутренних законов развития игры как деятельности попытки управлять игрой могут превратиться в ее ломку.

Анализ игрового поведения детей, проводимый нами в течение ряда лет, дает возможность проследить процесс развития содержания игровой деятельности от элементарных действий к действиям обобщающим.

Известно, что игра как деятельность определяется своим мотивом (предметом). Мотив игровой деятельности отличается (от мотива

иных деятельностей) тем, что, по выражению А. Н. Леонтьева, он лежит в ней самой (ребенок играет, так как ему хочется играть). Иными словами, развитие игры зависит от развития ее мотива. В раннем детстве это прежде всего действия с игрушкой, в дошкольном возрасте это ролевое общение.

Как и любая другая деятельность, игра осуществляется посредством действий, которые определяются условиями. Ребенок, ориентируясь в условиях, тем или иным способом действия реализует игровую цель. Способ действия в отличие от действия мы, следуя терминологии, принятой в психологии, обозначаем как операцию. Преобразование конкретных операций в действия ведет к развитию деятельности. Мы полагаем, что первые действия с игрушками лежат в основе предметно-игровой деятельности, которая постепенно принимает новые формы благодаря совершенствованию действий ребенка с игрушками.

Именно преобразование операций в действие, свойственное более низким уровням развития предметно-игровой цели, и ведет к развитию игры, дает ей новое содержание.

Первоначально (период младенчества) действия с игрушками или с любым другим предметом носят манипулятивный характер. Это так называемый ознакомительный этап в развитии игры, которому свойственны предметно-специфические операции обследования.

Следующий этап развития — отобразительная предметно-игровая деятельность — наступает благодаря преобразованию предметно-специфических операций в ранг действий (конец первого — начало второго года жизни). Действия осуществляются особыми предметно-опосредованными операциями (погремушка гремит, если ее трясти в руках; мяч катится, если его толкнуть; резиновая зверюшка пищит, если ее сжать в руках, и т. д.). Предмет, с которым действует ребенок, начинает выступать для него в роли средства достижения эффекта.

Далее предметно-опосредованные операции переходят в сюжетно-образительные. От операций орудийных, выполняемых в условиях реального плана действий (кубики следует перевозить в грузовике, куклу накрывать одеялом), содержание постепенно переходит к операциям условно-орудийным, выполняемым в мнимой ситуации (ложкой помещается воображаемый обед, из пустой чашки кукла пьет чай).

Сюжетно-образительная игра, предметная по своему содержанию, — преддверие сюжетно-ролевой игры. Существенный признак ее — сюжет — всегда связан с жизненными впечатлениями ребенка, которые он получает в быту, на прогулке и из других доступных ему источников. Главное в сюжете — это отражение жизненной логики событий, близких ребенку по опыту. Однако не события определяют развивающее значение игры, а способ перевода их в игровую план. Суть в том, что уже на втором — третьем году жизни ребенок в игре постоянно приобщается к системе условных действий и знаков, что свидетельствует о переходе наглядно-действенного мышления, практического интеллекта к элементам речевого мышления, формирующегося особенно ярко в игре.

На основе игровой деятельности развивается способность создавать системы обобщенных типичных образов и явлений, а затем совершать различные их мысленные преобразования, подобные тому, которые ранее совершались реально с реальными объектами (А. Запорожец, С. Карпова). Умением оперировать в уме, мыслить ребенок овладевает постепенно.

Исследование, проведенное нами ранее, показало, что первая форма мышления — наглядно-действенная — проходит ряд стадий развития в результате обобщения опыта деятельности. Первому уровню обобщения опыта деятельности — функциональным образованиям — соответствует первая стадия наглядно-действенного мышления. Решение практической за-

дачи ребенок осуществляет путем преодоления тех или иных препятствий на пути к достижению цели (обходит преграды, перемещает мешающие предметы).

Второму уровню соответствуют функционально-вещные обобщенные образования. В этом случае способ действия, направленный на достижение цели, включает обязательное использование предмета-орудия как средства для достижения практической цели (палочкой выталкивается закатившийся под диван мяч, сачком вылавливается пластмассовая рыбка из бассейна). Однако заметим: любую деятельность ребенок осуществляет в обществе взрослых или сверстников. Его действия, с одной стороны, значимы для окружающих, с другой — малыш понимает смысл действий тех, за кем он наблюдает, кому подражает.

Функционально-вещные обобщенные образования постепенно переходят в образования функционально-знаковые. Это уже объективная предпосылка для формирования мышления отвлеченного типа. Решение практических задач на данном уровне осуществляется не только путем реальных действий с реальными предметами, но и заменой предметно-орудийного способа действия его заместителем — символом, знаком, что происходит и в практической деятельности, и в игре. Особенно показательно в этом отношении решение игровых задач в процессе осуществления игровой деятельности. Подтверждение тому — исследования советских и зарубежных психологов.

Данные, полученные в нашем эксперименте, показали: в раннем возрасте в игре происходит эволюция условных действий. От действий с реальными предметами совершается переход к действиям с предметами-заместителями, к действиям с мнимыми предметами. Затем возникают условные действия-жесты и наконец замещение действия и предмета словом. Процесс этот прогрессивен, так как развивается интеллект ребенка: от решения практических задач, в том числе игровых, совершается переход из внешнего (наглядного) плана в план умственный, речевой.

Выявленные формы абстракции реальных действий в условные демонстрируют развитие обобщения внутри категории функционально-знаковых обобщений, присущих высшему этапу развития наглядно-действенного мышления — фундамента дальнейшего развития интеллекта.

В процессе овладения ребенком условными действиями (конец второго — начало третьего года жизни) происходит смыкание обобщения в действии с обобщением в слове. Ребенок в процессе содержательного общения со взрослым в повседневной жизни и в игре начинает обозначать словом обобщенные действия и

знакомые предметы. Факты, полученные в нашем эксперименте, дают основание считать, что развитие элементарных форм речевого отвлеченного мышления происходит за счет усвоения детьми более сложных способов игровых действий, смысла этих действий.

Совершенствующиеся способы воспроизведения действительности становятся достоянием ребенка, если он имеет возможность активно использовать их в самостоятельной деятельности. Иными словами, если игра с самого начала формируется как самостоятельная деятельность, способы игрового действия являются в этом возрасте своеобразными обобщенным знанием. Мы рассматриваем эту проблему как становление самостоятельного мышления у ребенка, как формирование первоначальной культуры мыслительной деятельности. Ведь именно в игре ребенку предоставляются наиболее благоприятные условия для развития его интеллекта, для перехода на базе наглядно-действенного мышления к элементам речевого мышления.

Однако благоприятные условия, формирующие интеллектуальное развитие ребенка в игре, не реализуются путем превращения игры в занятия или методы прямого обучения игре. В этом случае утрачивается основная развивающая функция игры.

На формирование игры как самостоятельной деятельности решающее влияние оказывает не прямое обучение игровым действиям, а косвенные методы руководства. И тому подтверждение работы Н. Аксариной, Ф. Фрадкиной и других ученых. Прямое обучение, необходимое для формирования первых игровых действий, в дальнейшем ведет к образованию стереотипного игрового поведения, тогда как косвенные методы открывают простор для размышления детей.

Анализ приемов косвенного руководства игрой (вопросы, советы, напоминания) показывает, что они направлены на активизацию жизненного и игрового опыта детей. Используя косвенные приемы, взрослый ставит ребенка перед необходимостью решать самостоятельно игровую задачу. Под игровой задачей мы понимаем систему условий, в которых задается мнимая цель. Игровая задача определяется смыслом той жизненной ситуации, которую ребенок отражает в игре. Для достижения мнимой цели ребенок должен на основе своего жизненного опыта использовать в условном плане тот или иной способ действия и средства для его выполнения.

Способы решения игровой задачи в раннем детстве — игровые действия разной степени сложности, эмоционально-выразительные средства, позднее — речевые высказывания. Они постепенно заменяют некоторые игровые действия и выразительные

жесты. Средства для решения игровой задачи в основном образные: игрушки, игровой материал, замещающий игрушки, жесты и слова, обозначающие воображаемые, отсутствующие предметы, действия. Глубина отображения смысла жизненной ситуации выражается в том, какие способы и средства использует в игре ребенок. Не случайно один и тот же сюжет (например, игры в «семью») проходит через все дошкольное детство, отражая нарастающий уровень осмысления этой стороны действительности.

Косвенные приемы более успешны, если взрослый заранее предусматривает возможность решения игровых задач, доступных ребенку.

Как показало наше исследование, один из эффективных косвенных приемов руководства игрой — метод игровых проблемных ситуаций. В проблемной ситуации игровая задача программируется взрослым заранее, исходя из опыта ребенка. Создавая условия, необходимые для решения игровой задачи, взрослый не дает готовый образец решения, а подводит ребенка к самостоятельному достижению мнимой цели. Метод проблемных ситуаций способствует развитию инициативы.

Однако в практике, а иногда и в методической литературе имеет место не комплексное, а разрозненное применение тех или иных типов руководства игрой. Наиболее типичная ошибка практики — недооценка реального жизненного опыта ребенка для становления игрового поведения и неправомерный акцент на сюжет. Эта тенденция зачастую приводит к формальному руководству игрой и регламентирует действия ребенка, ограничивая рамки заранее заданный сюжет-образец. Сюжет может стать действенным средством формирования игры только в том случае, когда он сочетается с другими методами и при опоре на конкретный жизненный опыт ребенка.

Отрыв отображаемого в игре содержания от реального жизненного опыта во многом чреват. У педагога складывается мнение, что он приобщает детей к новому через игру. Однако ребята, механически копируя не всегда понятные им игровые действия, показанные взрослым, не участвуют в игре активно. Иными словами, снижается уровень их самостоятельности, подавляется инициатива. И подтверждение тому — детские игры, обедненные по содержанию, несоответствующие их возможностям. Верный путь решения проблемной игровой задачи, которая соответствовала бы возможностям ребенка, — учет его возрастных особенностей, знание практического опыта. Именно поэтому исходный пункт формирования игры уже в раннем детстве — связь ее содержания с реальными жизненными впечатлениями ребенка.

Это возможно, как мы полагаем, только при комплексном руководстве игрой в рамках системного подхода к ее формированию. Системный подход основывается на учете возрастных закономерностей развития игровой деятельности в условиях ее формирования. Игра в процессе своего развития, как об этом уже говорилось ранее, проходит ряд возрастных этапов, каждый из которых требует своей специфики содержания педагогического руководства. Вместе с тем проведенное нами исследование показало: на каждом возрастном этапе развития игры в целях ее дальнейшего формирования комплексный метод должен содержать ряд компонентов:

во-первых, планомерную педагогически активную организацию практического опыта ребенка, когда на основе жизненных впечатлений малыш усваивает смысл действий людей, назначение предметов. Познание жизни осуществляется в деятельности. И ребенок должен быть не посторонним ее наблюдателем, а участником. Именно в реальной жизни формируется потребность в игровом воспроизведении действительности в связи с возникновением нереализованных желаний, стремления действовать, как взрослый (Л. Выготский). Практический опыт дети усваивают как в повседневной жизни, так и во время занятий (например, рассматривая или слушая детские книги);

во-вторых, обучающие игры (игры-занятия, игры-инсценировки, показ образца игровых действий и сюжета, игры-драматизации), в течение которых воспитатель вычленяет для детей главное в событиях, участниками и наблюдателями которых они являются. Обучающие игры — это фактически совместные игры взрослого и ребенка; ребенок учится переводить свой реальный жизненный опыт в игровой условный план, учится решать и ставить игровые задачи;

в-третьих, своевременное изменение игровой среды, подбор игрушек и игрового материала, содержание которого восстанавливает в памяти ребенка недавние впечатления, полученные при знакомстве с окружающим, направляет на самостоятельное и активное решение игровой задачи, побуждает к разным способам воспроизведения действительности;

в-четвертых, общение взрослого с ребенком в процессе игры, направленное на формирование прогрессивных для каждого возрастного периода игровых способов действий (путем организации детской деятельности в условиях усложняющихся игровых проблемных ситуаций, опирающихся на практический и игровой опыт).

Конкретное содержание перечисленных компонентов основывается на системе представлений о поэтапном развитии игры. Содержание компо-

нентов меняется в зависимости от этапа формирования игры. Так, например, на этапе формирования ознакомительной игры главный компонент руководства игрой — общение взрослого с ребенком; на этапе отобразительной игры наряду с содержательным общением и подбором соответствующего игрового материала на первый план выступают обучающие игры, в частности показ игрового действия (как покатать мяч, машинку, как посадить куклу, поймать сачком рыбку). На этапе формирования сюжетно-образительной

игры — организация практического опыта и проблемное общение взрослого с ребенком по ходу игры.

Разумеется, проблема системности по отношению к разработке методов комплексного руководства игрой не исчерпывается задачами воспитания детей раннего возраста. Она в равной степени относится и к дошкольному периоду.

Е. ЗВОРЫГИНА, Л. НОВОСЕЛОВА,
НИИ дошкольного воспитания АПН
СССР

Роль игр-занятий в формировании самостоятельных игр детей

(ТРЕТИЙ ГОД ЖИЗНИ)

В дошкольной педагогике проблема формирования самостоятельных игр детей привлекает серьезное внимание исследователей. Изучая работы А. П. Усовой, Р. И. Жуковской, Н. М. Аксариной, Г. Н. Годиной, Н. Я. Михайленко, мы находим у них одно общее теоретическое положение, которое можно сформулировать так: способность к самостоятельности у детей третьего года жизни проявляется очень рано и в том числе в игре.

Изучение путей развития детской самостоятельности убеждает в том, что эффективным средством ее формирования являются игры-занятия.

Игры-занятия мы определяем как совместную форму игры воспитателя с детьми по заранее намеченному плану, который учитывает закономерности становления самостоятельной игры.

Содержание игр-занятий направлено на обогащение игрового опыта дошкольников и связано с их жизненными впечатлениями. В игре-занятии воспитатель непосредственно участвует в деятельности детей, тогда как на занятиях он руководит этой деятельностью, организует ее. Планирование игр-занятий носит эпизодический характер, занятия же планируются как систематическая, последовательная программа сообщения детям доступных их возрасту знаний и умений.

В процессе игр-занятий дети могут быть более свободно организованы по своему количественному составу, месту и времени проведения игры. Занятия согласно «Программе» проводятся по подгруппам в определенное время.

Целью нашего исследования явилось определение влияния педагогического процесса, построенного на основе игр-занятий, на становление самостоятельных игр детей третьего года жизни. Благоприятной почвой для

формирования самостоятельной игры могут быть игры-занятия со строительным материалом, в которых наиболее ярко проявляется целенаправленность поведения ребенка. Дальнейшее совершенствование знаний, навыков самостоятельности предполагается в играх-занятиях с куклой, которые являются средством закрепления и творческого воспроизведения полученных детьми знаний. В играх-занятиях с куклами появляется стремление к проявлению добрых чувств, и, что особенно важно, эти игры требуют от детей творческого воспроизведения тех навыков, которые ранее были сформированы в играх-занятиях со строительным материалом.

Для развития совместных строительных игр используются различные варианты размещения детей за столом (по 2, 4, 6 человек), что определяется темой постройки и способами ее обыгрывания. Например, постройка мебели для общей комнаты требует размещения детей вокруг всего стола. Для выполнения одной общей постройки (например, улицы, на которой живут куклы) необходимо сдвинуть 2—3 стола вместе и разместить детей с двух сторон.

В играх-занятиях с куклой дети группируются вокруг воспитателя в игровом уголке. В отдельных случаях часть детей вместе с педагогом занимаются с куклой, например собирают ее на прогулку. В некоторых играх-занятиях дети все вместе играют в подвижную игру: водят хоровод, потешествуют с куклой по реке, ездят с ней в гости.

Если дети объединены по подгруппам, то вначале игра-занятие проводится с первой, младшей подгруппой (дети от 2 лет до 2 лет 6 месяцев), а через 5—10 минут — со старшей (со свободной подгруппой играет няня).

После игры-занятия дети занима-