



Формирование элементов знаковой функции мышления в процессе игры

(РАННИЙ И МЛАДШИЙ ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ)

На втором и третьем годах жизни происходят кардинальные изменения в интеллектуальном развитии детей. Теперь от внешних практических действий они переходят к действиям в умственном плане, начинают овладевать знаковой функцией мышления. Это в значительной степени можно объяснить игрой, которая зарождается в недрах предметной деятельности. Ведь именно в игре создаются объективные условия для замещения предметов и действия, именно игра, по словам Л. С. Выготского, требует «оперирования смыслами вещей, смыслами действий». «Отделению» мысли от вещи в процессе игры помогают предметы, замещающие или обозначающие реальную вещь. В свою очередь игровые действия с самого начала являются обобщенными носителями различных способов практических действий, это, как пишет А. Н. Леонтьев, «всегда обобщенное действие».

Д. Б. Эльконин, анализируя процесс обобщения игрового действия у дошкольников, подчеркивает: обобщение наступает в силу того, что действия, оставаясь теми же по смыслу, все время изменяются по составу конкретных операций, становятся все более сокращенными и обобщенными, превращаясь в образительные, передающие только общий смысл исходных (реальных предметных) действий. Игровое действие, приобретающее обозначительный символический характер, постепенно заменяется выразительным жестом, сопровождаемым речью.

Идею о том, что игровое действие связано с проявлением символов, поскольку оно отрывается от первоначального объекта и приобретает относительную самостоятельность, высказывает и Ж. Пиаже. Он рассматривает игру, в которой происходит развитие символической функции мышления детей, как одно из звеньев развития интеллекта. Пиаже выделяет этот период как первый в развитии собственно мышления, которому характерны допонятия. «Предпонятиями, — пишет Ж. Пиаже, — являются те понятия, которые ребенок соединяет с первыми вербальными знаками по мере овладения последними». Так, из игры, из внешних действий и по-

ведения ребенка Ж. Пиаже постепенно выводит детскую речь и интеллектуальные структуры.

Советская психологическая школа, в основном соглашаясь с идеей французского ученого, противопоставляет ему взгляд о том, что символ, знак имеет общественную природу. Ребенок присваивает его в процессе воспитания, в том числе в процессе формирования детской игры. Не случайно А. В. Запорожец указывал и неоднократно: при руководстве игрой большое значение должно уделяться формированию у ребенка «на основе внешней игровой деятельности... умственного плана». Формировать умственный план, писал А. В. Запорожец, это значит развивать способность, во-первых, «создавать системы обобщенных типичных образцов окружающих предметов и явлений», во-вторых, «совершать их мысленные преобразования подобно тем, которые ранее совершались реально с реальными объектами».

Мысленные преобразования в игре связаны с символизацией, с заменой реальных предметов и практических действий, с оперированием в уме в познавательных целях. Именно это основное значение игры как ведущей деятельности дошкольников подчеркивает В. В. Давыдов, обсуждая проблемы возрастной и педагогической психологии на современном этапе развития образования. Для общего психического развития, считает ученый, огромную роль имеет формирующаяся в игре символическая функция мышления и ориентация на общий смысл человеческих действий. Однако в настоящее время при формировании игры эта развивающая ее функция, как справедливо отмечает Л. А. Венгер, учитывается недостаточно. Так, в группах раннего возраста больше внимания уделяют руководству и организации игры на основе теоретических положений и методических указаний, разработанных Ф. И. Фрадковой, Н. А. Аксариной, Н. Я. Михайленко и др. И не ставят специально вопрос о формировании у детей элементов знаковой функции мышления. Это объясняется, на наш взгляд, тем, что педагоги не учитывают развивающую — в отношении интеллек-

та ребенка — функцию игры с позиции формирования ее с самого начала как самостоятельной детской деятельности, обеспечения связи «аффективных тенденций и замыслов ребенка, сложившихся в прошлом опыте, с преобразованиями в умственном плане».

Анализ психолого-педагогической литературы и практики воспитания показывает: для формирования игры как самостоятельной деятельности решающую роль играет не прямое обучение игре, а косвенные приемы руководства ею — соответствующая подготовка игрового материала с включением предметов-заместителей, создание сюжетной ситуации, напоминание, совет, косвенный вопрос. Собственно, на это указывали еще Н. М. Аксарина, Ф. И. Фрадкина, А. П. Усова, Д. В. Менджеричкая. Их ценность в том, что они актуализируют практический и игровой опыт ребенка, вводят его в мнимую ситуацию, ставят игровую задачу, которую малыш может решить сам или с некоторой помощью взрослого.

Исходя из этих положений, мы предположили: поскольку игра — благоприятная деятельность для развития знаковой, символической функции мышления за счет совершенствования способов игрового воспроизведения действительности (игровых условных действий), в раннем возрасте, очевидно в процессе формирования разных по степени обобщенности предметно-игровых действий, происходят значительные качественные изменения в мыслительной сфере ребенка, которые и ведут к овладению знаковой функцией мышления.

Оптимальные условия для развития элементов знаковой функции мышления в игре могут быть созданы при таком руководстве, когда обеспечивается тесная связь повседневного опыта ребенка с содержанием проблемных игровых задач. Но таких, которые актуализируют детский опыт и ведут к поэтапному усвоению все более обобщенных игровых действий и использованию более отвлеченных средств при решении игровых задач.

Наш эксперимент ставил задачу: изучить особенности мышления детей в разных ситуациях руководства игрой и, создавая необходимые педагогические условия, попытаться сформировать у них в процессе игры некоторые элементы знаковой функции мышления. Вот почему констатирующий эксперимент изучал особенности протекания мышления в процессе предметно-игровой деятельности детей, а формирующий эксперимент — формирование элементов знаковой функции мышления. Оба этапа исследования проводились в яслях № 251 Гагаринского райздрава отдела Москвы.

По методу экспериментальной организации игровой деятельности на конкретном материале ребенку показывали образные игрушки, разные по степени обобщенности. (Эти игрушки были обозначены как реалистическая, условная, сим-

волическая — предмет-заместитель.) Эксперимент проводился в лабораторных условиях, носил индивидуальный характер. К участию в констатирующем и формирующем эксперименте было привлечено 208 детей, при этом мы получили более 900 протоколов наблюдений. Частично велась фоторегистрация и магнитофонная запись. Регистрировались все действия детей с экспериментальными игрушками, эмоционально-мимические и речевые реакции. Анализ данных констатирующего эксперимента показал: игра протекает по принципу решения игровых задач.

Термин «игровая задача» по отношению к сюжетной игре детей используется в работах многих авторов, занимающихся проблемами игры дошкольников (Д. Б. Эльконин, Р. И. Жуковская). Мы под игровой задачей понимаем систему условий, в которой задается мнимая цель, понятная ребенку по его жизненному опыту, направленная на воспроизведение деятельности игровыми способами и средствами.

Дети по-разному принимали и решали игровые задачи в зависимости от личного опыта и педагогической ситуации. Это проявлялось в том, как они ориентировались в образе экспериментальных игрушек и в смысле игровой ситуации, а также в способах и средствах решения игровой задачи.

Материалы констатирующей части исследования позволяют высказать мнение: создание необходимых педагогических условий для поэтапного формирования усложняющихся способов решения игровой задачи в раннем детстве делает возможным переход от простейших форм наглядно-действенного мышления к первым элементам отвлеченного, знакового мышления уже на втором и третьем году жизни.

Необходимые условия для поэтапного формирования более обобщенных способов решения игровых задач, как показали наши данные, создаются при использовании метода игровых проблемных ситуаций, которые программируются взрослым заранее и провоцируют ребенка решать их более обобщенным, более сложным способом.

Нами были разработаны игровые проблемные ситуации для детей разных возрастных подгрупп с учетом установленной динамики в преобразовании способов решения игровых задач. Игровые проблемные ситуации состояли из серии постепенно усложняющихся условий, в которых задавались игровые задачи. Условия усложнялись в первой серии экспериментов развертыванием наглядных ситуаций — предложением дополнительных игрушек, провоцированием на использование новых звеньев в процессе подготовки к решению игровой задачи.

Во второй серии экспериментов детям предлагали играть уже самостоятельно в знакомой ситуации; в третьей серии они должны были играть в условиях, когда устранялись элементы

наглядности и возникала необходимость замещать их соответствующими условными обозначениями — использовать символическую экспериментальную игрушку, предметы-заместители, воображаемые предметы.

В ходе исследования экспериментатор общался, играл с ребенком, наблюдал за его поведением в привычных для малыша условиях групповой комнаты. Ситуация, с одной стороны, устанавливала контакты, возникало доверительное отношение ребенка к взрослому, а с другой, наблюдая за игрой ребенка, взрослый мог составить правильную картину об уровне развития игровых условных действий ребенка. Такая методика позволяла с начала эксперимента использовать педагогические приемы, адекватные уровню игры, которые опирались на личный опыт ребенка, закрепляли имеющиеся способы решения игровой задачи, способствовали формированию следующего, более высокого уровня решения игровой задачи и тем самым создавали индивидуально — для каждого ребенка — зону ближайшего развития.

Учитывая индивидуальные особенности, экспериментатор несколько варьировал проблемные ситуации, добиваясь того, чтобы дети охотно, по возможности самостоятельно выбирали и выполняли игровые задачи доступными им способами. Если же сами дети не принимали их, экспериментатор эмоционально использовал разные по сложности педагогические приемы в зависимости от уровня сформированности игры, ставил детей перед двумя игровыми задачами, понятными им из повседневной жизни (покормить куклу, уложить спать).

В первой серии экспериментов в условиях наименьшей самостоятельности взрослый активно формировал у ребенка умение решать игровые задачи, максимально используя весь игровой материал. Он помогал малышу сориентироваться в образе экспериментальных игрушек и в смысле игровой ситуации, в доступной форме предлагая игровую задачу. Общаясь с ребенком по содержанию сюжета игры, ставил его перед необходимостью использовать для решения игровых задач дополнительные игровые действия и игрушки. Тем самым взрослый постепенно формировал многозвеньевой характер подготовительной фазы.

Во второй серии экспериментов, после того как ребенок усваивал новый для него способ решения игровых задач, ему давали возможность поиграть самостоятельно (в присутствии экспериментатора) в той же сюжетной ситуации, в которой проходила первая серия экспериментов.

Третью серию проводили в новых условиях. Весь дополнительный игровой материал (бытовая сюжетная игрушка) убрали, оставили лишь три экспериментальные игрушки. Взрослый, общаясь с ребенком, для решения игровых

задач использовал предметы-заместители или обозначенные жестом или словом мнимые предметы.

Анализ материалов формирующего эксперимента показывает: у всех детей в условиях первой серии эксперимента удалось сформировать положительное отношение к экспериментальным игрушкам и тот или иной способ решения игровых задач с ними. Несмотря на индивидуальные особенности, четко просматриваются общие возрастные тенденции как в характеристике способов решения игровых задач, так и в использовании средств для их решения.

Решение игровых задач на первом этапе развития игры.

Уже одиннадцатимесячные дети (их было двое) явно понимают смысл игровых задач. Это видно по выражению лица, жестам, действиям. При наличии средств (кукла, ложка) ребенок после показа образца игрового действия (кормление куклы), а на следующих предъявлениях только после устной формулировки («Покорми лялю») выполняет задачу, используя для этого одно быстрое нерасчлененное игровое действие. Казалось, что он понимает смысл заданий, спешит выполнить, а детали его как бы не интересуют.

Подобное решение игровых задач характерно для детей в возрасте от 11 мес. 20 дней до 1 г. 2 мес. — 1 г. 3 мес. По предложению взрослого («Дай поесть ляле») они тянут ложку к себе в рот, подносят к лицу условной куклы. «Положи лялю спать» — несут реалистическую куклу к игрушечной кровати, бросают ее на кровать, затем туда же и условную куклу, сами наклоняются над кроваткой, прижимаются к ней лицом и тянут чашку себе в рот, подносят ложку ко рту условной куклы, при этом помогают другой рукой взять ложку более удобно, самостоятельно (без показа и предложения взрослого) подносят чашку к ее лицу.

Символическую куклу дети в игре не используют, предпочитая решать игровые задачи с условной по образному решению куклой. В условиях третьей серии экспериментов, когда взрослый предлагал для кормления куклы предмет-заместитель, показывая ладонь, на которой лежит свернутый кусочек бумаги, и называя его конфеткой, дети, не достигшие возраста 1 г. 3 мес., никак не реагируют на него (смотрят довольно равнодушно, иногда берут с ладони бумажку, но тут же бросают).

Решение игровых задач на втором этапе развития игры.

Более сложные способы решения игровых задач удалось сформировать у детей в возрасте 1 г. 3 мес. — 1 г. 4 мес. Собственно, они сами начинают готовиться к решению игровой задачи,

сами берут необходимые игрушки. Игровые действия, сопровождающиеся звукоподражаниями («ам-ам», «бай-бай») иногда повторяются два-три раза. Одновременно с этим замечается явно выраженное вхождение в игровую ситуацию. Часто аналогичные действия адресуются как куклам, так и самому себе (сам пьет из чашки, поит куклу).

В игре используется не только символическая кукла, но и по предложению взрослого выполняются некоторые действия с предметами-заместителями. У символической куклы дети показывают ноги, волосы. Перед кормлением кукол всю посуду переносят на стол, наливают из чайника, имитируя питье из чашки, радостно вокализуют. На свернутую из бумажки конфету смотрят сначала немного удивленно, проверяют ее, но в общем быстро доверяют взрослому. При повторении задачи разворачивают реалистическую куклу, лицом подносят ее к ладони взрослого, на которой лежит предмет-заместитель.

По предложению взрослого укладывают куклу спать на табурет, закрывают предложенным одеялом — листом бумаги. Предложение взрослого взять несуществующий предмет не понимают.

Благодаря этим новым приобретениям в игре ребенок делает первый шаг за пределы видимого поля и начинает входить в мнимую игровую ситуацию. Об этом можно судить и по эмоциям — мимике, жестам, по активному отношению к условным действиям, показываемым взрослым и выполняемым им самим. При кормлении кукол явно вспоминает жизненную ситуацию: ребенок улыбается, облизывается, глотает слюну, причмокивает, когда пьет из чашки.

Однако у детей в возрасте 1 г. 3 мес. — 1 г. 4 мес. за элементами подготовительной фазы не всегда еще следует мнимый результат. Так, начиная готовить, например, посуду для кормления кукол, они могут без соответствующего напоминания взрослого увлечься неспецифическими действиями, забыв об игровой задаче.

Игровые условные действия с предметами-заместителями выполняют довольно охотно, но буквально под диктовку взрослого.

В сюжетной ситуации дети примерно до полутора лет повторяют лишь хорошо усвоенные способы игровых действий, особенно в подсказывающей ситуации (например, рядом с куклой на видном месте стоит чашка). Однако в самостоятельной игре все время ориентируются на взрослого, смотрят на него вопросительно, приносят игрушки, оглядываются, приостанавливая выполнение начатого действия, как бы ожидая помощи, одобрения. Если взрослый не обращает на это внимания, ребенок возвращается на более низкий уровень игры, увлекаясь неспецифическими действиями с посудой (переставляет, переносит, вкладывает один предмет в другой),

или начинает скучать. По-видимому, его не устраивают старые самостоятельные, но примитивные способы действий с игрушками, а новые способы без взрослого осуществить не может. И лишь вмешательство экспериментатора, его конкретная игровая задача оживляет малыша; он с улыбкой начинает повторять условное действие, чувствуя себя уютнее, спокойнее, увереннее.

Существенным образом изменяется характеристика решения игровых задач у детей, достигших возраста 1 г. 7 мес. — 1 г. 9 мес., когда, по мнению В. Штерна, Л. С. Выготского, происходит перекрест мышления и речи — мышление становится речевым, а речь осмысленной. Способы игрового воспроизведения действительности становятся более развернутыми в наглядном плане, детализированными, четкими. Это уже не единичные игровые действия, а зачастую повторные, вариативные (например, 7—10 раз чашка аккуратно подносится ко рту куклы). Фаза приготовления вырисовывается четче. Однако, как и в предыдущем возрастном периоде, дети иногда в ходе подготовки условий для решения игровой задачи отвлекаются, переходят на перцептивные действия: расставляя посуду, начинают вкладывать один предмет в другой; переставляя, рассматривая, осяпывая, забывают, для чего принесли ее. Но здесь достаточно напоминания взрослого, и дети продолжают решать игровую задачу.

Это с одной стороны, с другой — заметно возрастает возможность, разговаривая, употреблять предметы-заместители при решении игровых задач. Так, покормив условную куклу, ребенок несколько раз подносит ложку ко рту, облизывает. Берет реалистическую куклу, прижимает ее к себе, кладет на кровать; взрослый говорит, что ляле холодно. Тогда малыш возвращается и накрывает куклу одеялом, поправляя его, говорит: «Вот так». Малыш берет ложку, дает взрослому со словом «на», затем дает куклу («На ляльку») с просьбой покормить ее. При кормлении куклы обращается к ней: «Нянька, сиди». После совместного кормления на вопрос взрослого, что ляля будет делать, отвечает: «Бай» — и снова укладывает куклу спать. Все задания взрослого ребенок принимает очень охотно, после совместной игры и рассматривания игрушек каждый раз увлеченно и относительно самостоятельно играет (до 16 минут).

Хотя дети, решая игровую задачу, по-разному принимают предмет-заместитель, однако в их действиях у всех, как правило, наблюдается развернутый переход из видимого поля в смысловое. Одни (обычно дети постарше) лукаво улыбаются, смотрят на взрослого, быстро хватают шарик-конфетку и несут кукле; другие очень долго, внимательно всматриваются в лицо взрослого, затем озабоченно осяпывают, трогают, осматривают бумажку, снова обращают на взрослого встревоженный, вопросительный

взгляд. Когда последний ласково, настойчиво, тоже улыбаясь, повторяет просьбу, дети нерешительно берут конфету и несут ее, сжав кулак, кукле, подносят к ее рту (куклы лежат лицом вверх, бумажный шарик не соскальзывает из углубления рта). Увидав, что во рту куклы лежит конфета, дети приходят в восторг, улыбаются, отходят в сторону, смотрят на кукол, на взрослого, иногда подпрыгивают от радости. С этого момента они как будто прозревают, начинают с удовольствием выполнять предложения взрослого и сами берут бумажный шарик и кормят кукол, глотая при этом слюну, причмокивая, называя предмет именем, который дал ему взрослый.

Действия с предметами-заместителями дети повторяют многократно по отношению ко всем куклам. Так, впервые решая игровую задачу, они перенимают от взрослого опыт замещения конкретных знакомых предметов их заместителями (отвлеченный образно не оформленный материал. Такое замещение удалось сформировать у некоторых детей в возрасте 1 г. 4 мес. и у большинства в возрасте 1 г. 7 мес.).

По усвоению нового способа решения задач с предметами-заместителями дети быстро переходят на более высокую ступень отвлечения — используют конкретные вещи лишь заменяющим их жестом, обозначением словом (у большинства это происходит в возрасте 1 г. 9 мес.). Взрослый показывает пустую ладонь и говорит, что здесь лежит конфетка, просит ее взять и угостить кукол. Поведение детей в данной ситуации напоминает их собственное при первом использовании предмета-заместителя. Они смотрят на ладонь удивленно, очень долго, вопросительно смотрят на взрослого, затем переводят взгляд на ладонь, ищут невидимый предмет. Если находят, например, чернильное пятно, родинку, пытаются и это захватить, смотрят на свою руку и несут аккуратно несуществующий предмет. Долго не разжимают пальцы перед куклой.

По просьбе взрослого дети с удовольствием повторяют это действие. Однако потому, что они каждый раз пытаются найти хотя бы какой-либо видимый, осязаемый предмет и использовать его в качестве заместителя называемого предмета, мы для решения задач предлагали в основном предметы-заместители, считая, что названный или обозначенный жестом мнимый предмет надо вводить постепенно.

В условиях самостоятельного решения игровых задач дети (возраст 1 г. 7 мес.— 2 г. 1 мес.), как правило, в начале повторяют усвоенные игровые действия, вносят в игру элементы новизны. Однако без поддержки взрослого, как бы исчерпав запас своих умений, безнадежно вздыхают и отвлекаются от игр с куклами или переходят на более низкий уровень игры.

Решение игровых задач на третьем этапе развития игры.

Заметный скачок в развитии самостоятельности при решении игровых задач мы заметили у детей в возрасте 2 г. 2 мес.— 2 г. 3 мес. Это связано, на наш взгляд, с изменением качественной характеристики способа решения игровых задач и ориентировки в игровой ситуации. Дети часто самостоятельно используют названный взрослым предмет-заместитель, иногда инициатива в обозначении словом неоформленного материала исходит от них самих. Теперь уже все охотно принимают предложение взрослого взять для решения игровой задачи обозначенный жестом мнимый предмет и сами называют иногда воображаемые предметы (в чашке — молоко, компот). В игре используют всех кукол, но отношение высказывают к ним индивидуальное.

В наглядном плане игровые действия становятся более развернутыми, детализированными, технически достаточно совершенными. Фаза подготовки, состоящая из двух-трех звеньев, дает мнимый результат. Многократно повторяющиеся, ранее развернутые игровые действия начинают заменяться обобщенным сокращенным условным действием.

В этом возрастном периоде нам удалось сформировать у некоторых детей условные игровые действия определенного предметно-действенного значения с воображаемыми предметами, обозначенные словом самим ребенком. Правда, без активного, направляющего руководства со стороны взрослого они долго играть не могли, при всяком удобном случае пытались использовать менее отвлеченные средства — игрушки, предметы-заместители.

Решение игровых задач на четвертом этапе развития игры.

При решении игровых задач (с 2 лет 7 мес.) заметно увеличивается подготовительная фаза за счет новых звеньев. Сначала они носят наглядный, очень развернутый характер и занимают основное игровое время. Решение одной игровой задачи обуславливает решение другой. Старые звенья подготовительной фазы или условные действия исполнительной фазы постепенно свертываются, обобщаются, становятся схематичными, похожими на обозначающие жесты, и дети, не производя действий, обозначают их словом.

Решение игровой задачи сопровождается элементами планирования, конкретно называется действие. Дети сами начинают подбирать предметы-заместители, иногда самостоятельно пользуются жестами, обозначающими действия, предмет. Обратимся к примеру. Девочка, ей 2 года 8 мес., по-хозяйски расставляя около стола стулья, усаживает всех кукол. Увидев бумагу, берет ее и обращается к экспериментатору: «Я порву». — «А что ты из нее будешь де-

дать?» — «Мясо». (Девочка сама придумала игровое название.) Кладет мясо в тарелки всем куклам, но не кормит. «Они сами едят», — отвечает она на вопрос экспериментатора. «Еще котлеты», — радостно восклицает, увидев кусочки бумаги на шкафу. Берет их и делит поровну: «Они покушали». Потом спохватывается, заметив ложки. Кладет их на стол перед куклами и свернутым движением, едва касаясь труб радиатора, быстро наливает воду в кофейник, а из кофейника — в чашки. Теперь перед куклами не только чашки. На столе еще стоит кастрюля. Девочка разливает ложкой в каждую тарелку несуществующее содержимое и говорит: «Все поели». Она укладывает кукол, убирает со стола, сливает остатки пищи из тарелок в чашку и идет мыть посуду. На экспериментатора смотрит несколько напряженно и смущенно — ведь действие придумала сама, поймут ли ее? Получив одобрение, моет свернутым движением каждую тарелку. Затем подходит к куклам, садится на стул: «Я буду сидеть».

К концу третьего года жизни дети, как правило, самостоятельно ставят и решают игровые задачи, обращаются к взрослому в основном по воображаемому содержанию игр. Сотрудничество в игре равноправное, иногда дети берут на себя ведущую роль, командуют взрослым, настаивая на своем решении. Помощь в ходе решения игровых задач с куклами в основном требуется мальчикам. Они затрудняются в подготовке кормления кукол, некоторые укладывают их небрежно, не убирают со стола. По-видимому, сказывается отсутствие опыта. Этот факт еще раз подтверждает: хорошо знакомые по повседневной жизни игровые задачи, имеющие личностный смысл, дают возможность по ходу их решения вносить свои дополнения, изменения, уточнения; дети проявляют больше инициативности в выборе средств. Недостаточность личного жизненного опыта по теме предлагаемой игровой задачи снижает интерес к игре и затрудняет использование метода проблемных ситуаций. Вместе с тем применение прямого обучения способам игровых действий, не опосредованных опытом деятельности детей, не переводит их в мнимую ситуацию даже в том случае, когда они добросовестно повторяют за взрослым показанный образец действия.

Дети в возрасте 2 г. 8 мес. — 2 г. 9 мес. начинают сравнивать свое игровое поведение с действиями знакомых им людей, принимать роль. При решении игровых задач используют много дополнительных игровых действий из собственного опыта. Действуя в мнимой ситуации, осуществляя ряд игровых действий, отображающих практические действия знакомых лиц, сравнивают, находят общее в поведении и подходят к обозначению роли. Но, назвав себя другим именем, задумываются, как бы выходят за пределы мнимой ситуации в реальный план и вно-

сят свои реальные уточнения. Прекращается игровое действие, исчезает мнимая ситуация, наметившаяся роль.

Другую картину можно увидеть через два с половиной месяца. Играя в группе, дети критически смотрят на игры товарищей. «Нет, ты не мама, мама так не говорит, мама так не моет. Я мама, вот как надо», — говорит одна из девочек. Здесь с прекращением игровых действий роль не исчезает, в реальной ситуации девочка отстаивает свои представления — предпонятия о действиях изображаемого лица, а затем начинает их осознанно передавать в игровых действиях.

Явление развертывания ориентировки в различении смыслового и видимого поля, которое мы наблюдали у детей вначале, свойственно более раннему возрасту, когда взрослый впервые ставит детей перед необходимостью использовать для решения игровой задачи предмет-заместитель или воображаемый предмет. Сам по себе этот факт чрезвычайно важен для развития элементов отвлеченного мышления. Ребенок, исходя из смысла действий с предметами-заместителями и воображаемыми предметами, довольно четко разграничивает смысловое и видимое поле и начинает действовать независимо от того, что он видит, когда мысль о вещи отделяется от самой вещи. Ребенок, который не может разграничить еще смысловое и видимое поле, не принимает игровой задачи с отвлеченными средствами, позднее не переходит к обозначению роли.

Наши данные говорят о том, что решение игровой задачи с предметами-заместителями, а затем с воображаемыми предметами основывается на решении игровых задач с сюжетно-образными игрушками, где мнимым является только один результат, а действия и предметы близки к знакомым, реальным. Это, на наш взгляд, начало того процесса, который «освобождает» ребенка от скованности данной конкретной ситуацией и который Л. И. Божович считает свойственным уже детям второго года жизни, когда для них «аффективными становятся не только непосредственно воспринимаемые предметы, но и представления о них, их образы».

Анализ решения игровых задач, разных по степени сложности, в игровой деятельности позволил нам проследить путь овладения более обобщенными способами и средствами воспроизведения действительности.

Наши данные показывают: особенности мышления детей в игре связаны с переходом от решения игровых задач в наглядно-действенном плане к решению с опорой на обобщенный опыт, представленный разными средствами абстракции (условное предметное действие, заменяющее жест и слово).

Основные исходные в игровой деятельности детей раннего возраста — предметно-игровые

действия с игрушками реалистическими и условными по образному решению. На их базе поэтапно формируются более обобщенные игровые действия с предметами-заместителями, игровые действия без опоры на предмет, т. е. действия с воображаемым мнимым предметом. Сначала они уподобляются особенностям реального действия с предметом, но совершенным без предмета, затем заменяются схематичным обозначающим жестом в сторону мнимого предмета и наконец замещаются словом. Следовательно, игровые действия и предметы, которые при этом используются, становятся все более обобщенными, все менее похожими на реальные действия и предметы. Они постепенно превращаются в своеобразный знак этого действия, выраженный жестом или словом, соответствующим первым элементарным содержательным понятиям. Это приводит, как нам кажется, к принятию роли и мнимой ситуации до начала выполнения игровых задач.

Обнаруженная прямая связь сформированности игровых условных действий, разных по степени обобщенности, с интимными преобразованиями в мыслительной сфере ребенка, как мы полагаем, ведет к функционально-знаковым образованиям, когда «знаком деятельности, — как пишет С. Л. Новоселова, — может быть и сам предмет, и слово, его обозначающее, и условный жест, идущий от способа действия или операции».

Подобный анализ действий детей при решении игровых задач показал, что их игровое поведение отвечает критерию двух фаз интеллектуальной деятельности — подготовки и исполнения. В процессе формирования игры происходит постепенное преобразование подготовительной фазы. Сначала все условия готовит взрослый. У детей впервые решения игровых задач с элементами самостоятельной подготовки условий их реализации могут быть сформированы в возрасте 1 г. 3 мес. — 1 г. 4 мес.

Позднее самостоятельная подготовка условий включает один-два предметно-игровых действия. Постепенно фаза подготовки принимает многозвеньевой развернутый характер. На третьем году жизни некоторые звенья подготовительной фазы свертываются благодаря обобщению и замене внешних предметно-игровых действий словом.

Эффективный метод развития элементов отвлеченного мышления у детей раннего возраста — используемый нами метод игровых проблемных ситуаций, что не исключает применения показа новых способов решения игровых задач с более абстрактными средствами.

Усложнение способа решения игровых задач в пору раннего детства должно быть направлено прежде всего на развертывание наглядно-действенного плана, на более правдоподобное и детализированное воспроизведение практических

действий окружающих людей, на подготовку условий для решения игровых задач. Вместе с тем по мере того как дети овладевают способами решения игровых задач в наглядно-действенном плане, необходимо постепенно переводить их к замене хорошо усвоенных наглядных способов воспроизведения действительности более обобщенными.

В то же время исследование позволяет сделать заключение о том, что дети, овладевая обобщенными игровыми действиями, постепенно подходят к осознанию условности игровых действий, предметов и принимаемых игровых ролей, т. е. к осознанию вымышленности, мнимости всей игровой ситуации. Следовательно, развитая форма мнимой игровой ситуации, которую Л. С. Выготский относит к игре детей, достигших трехлетнего возраста, не появляется вдруг, спонтанно, а формируется взрослым в предметно-игровой деятельности благодаря постепенному переводу детей из внешнего плана действий в план умственный, речевой.

Понимание игры как деятельности, в которой развивается мышление ребенка, дает возможность рассматривать изменения в игре, обнаруженные в свое время Ф. И. Фрадковой, не только как этапы ее развития, а как своеобразные вехи развития мышления ребенка от практического, наглядно-действенного к элементам знакового речевого мышления. Играя, ребенок раннего возраста не только утверждает в понимании значений некоторых хорошо знакомых предметов и действий, но начинает переходить к оперированию ими (значением и смыслом) без опоры на действие или предмет, посредством обозначения их словом. Усвоение более обобщенных способов воспроизведения действительности (обобщенное игровое действие, слово, его заменяющее) освобождает время для других развернутых игровых действий, отражающих новые практические действия людей, и ведет к формированию первых элементарных содержательных понятий. Это необходимое условие дальнейшего развития игры как коллективной деятельности, в которой ведущим моментом постепенно становится общение детей по ходу игры в воображаемом, умственном плане.

Сложные способы решения игровых задач в наглядно-действенном плане и особенно первые элементарные отвлеченные способы и средства позволяют детям проявлять в игре больше самостоятельности, инициативности. Более того, у них формируется способность самостоятельно ставить перед собой игровую цель, создавать и преобразовывать условия, необходимые для ее реализации. Следовательно, совершенствуется сама игра, что позволяет перейти от индивидуальных игр к групповым и дает возможность усваивать более сложные виды деятельности.

Е. ЗВОРЫГИНА,
НИИ дошкольного воспитания АПН СССР