



Особенности воображения детей в игре с образными фигурками и конструктивным материалом

Статья вторая¹

О взаимосвязи воображения с содержательной характеристикой игры как деятельности

Становление воображения ребенка, существенным образом отличающегося от воображения взрослого, связано с возникновением в раннем возрасте знаковой функции мышления, символизма. Именно это подчеркивал Л. С. Выготский, специально изучавший отношения реалистического мышления к фантазийной мысли, «чрезвычайную родственность, близость процессов мышления и воображения». Ученый отмечал, что эти два вида мышления развиваются в тесной взаимосвязи, каждый из них сам по себе существовать не может. Вот почему воображение становится неотъемлемой частью реалистического мышления.

Формирование воображаемой игровой ситуации (главного признака игры) у детей второго и третьего года жизни связано с овладением первыми знаковыми формами мышления (Новоселова С. Л., Зворыгина Е. В. Руководство формированием игры. — Дошкольное воспитание. — 1981. — № 4). Сначала игровые действия с игрушками носят развернутый характер, повторяются многократно, затем переносятся на предметы-заместители и воображаемые предметы, постепенно обобщаются, свертываются, превращаются в обозначающий жест, позже заменяются знаком-словом. Так задачи формирования игры смыкаются с задачами перевода мышления от наглядно-действенных форм к элементам знаковым (речевым).

Вместе с тем и воображение связано с внешними действиями, с оперированием разными символами, опирающимися на наглядные, воспринимаемые предметы, их признаки. Это с одной стороны, а с другой — его нельзя представить в отрыве от речи, от слов, обозначающих предметы и действия с ними.

Игра по своей природе сочетает и внешние действия с предметами, и обобщающие их слова; действие и слово неразрывно сопутствуют друг другу в игре. В игре дети оперируют как с реальными предметами, имеющими символическое зна-

чение, так и со словом, несущим обобщенную информацию о реальном мире.

Ранние формы воображения в детской игре имеют прямое отношение к обобщению опыта деятельности. Поэтому, чтобы вскрыть механизм развития воображения, следует ориентироваться не только на новизну создаваемого продукта, что характерно для многих исследований в области психологии (см. исследования Г. Д. Кирилловой, М. М. Рыбаковой, Н. И. Стреляновой), но и на новообразования в игровой деятельности. Эти новообразования связаны и с развитием собственно воображения, с овладением его средствами, обеспечивающими создание нового из элементов старого, и зависят от способов воспроизведения действительности в игре, от обобщенности игровых действий, игровых предметов. Наше исследование позволило обнаружить разные уровни развития воображения детей второго и третьего года жизни (см. статью первую) в игре. Вместе с тем мы попытались проанализировать ранние формы воображения детей как сложную структуру, объединяющую и событийную (сюжетную) сторону игры, и ее содержательную характеристику как деятельности.

Анализ содержательной стороны проводили исходя из того, как воспроизводят дети события окружающей действительности, из тех изменений в содержании игры, которые вели к овладению знаковой, символической функцией мышления.

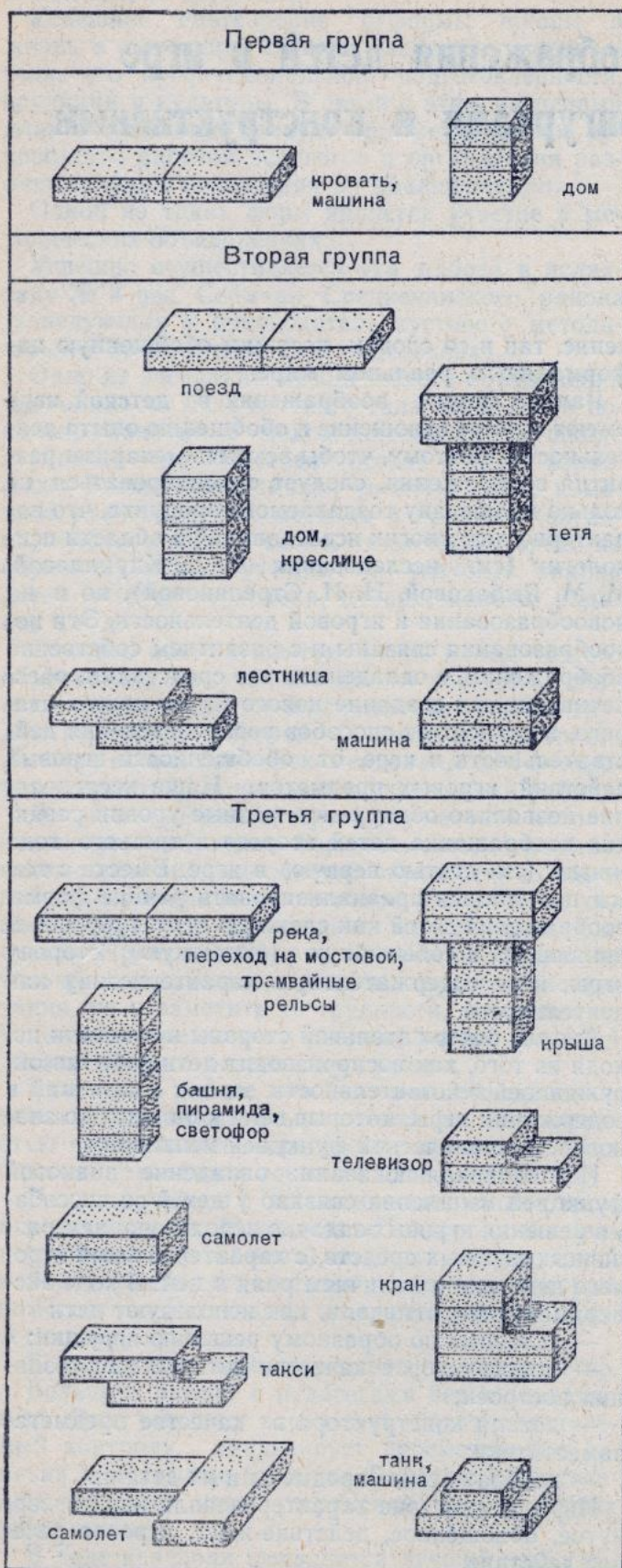
Исследования показали: овладение знаковой функцией мышления связано у детей со способами решения игровых задач, с использованием различных игровых средств, с характеристикой игрового действия и наличием роли в ней. В ходе эксперимента мы отмечали, как используют дети

- условные по образному решению игрушки;
- конструктор в качестве деталей для создания построек;
- детали конструктора в качестве предмета-заместителя;
- воображаемые предметы и их детали.

Игровое действие характеризовали как развернутое, обобщенное, действие-жест, игровое речевое действие.

Условные игрушки принимали все дети. Это уже подтверждало: они умеют переносить на об-

¹ См.: Дошкольное воспитание. — 1986. — № 12.



разные фигурки характерные особенности реальной жизни, что, в свою очередь, говорит о начальных формах развития игры и обобщения, которые, по-видимому, являются базой для развития воображения. Одну и ту же фигуру дети называли «лялей», «девочкой», «мальчиком», «тетей», «матрешкой», «чебурашкой», «собачкой», «доктором» и даже собственными именами.

Конструктор в качестве деталей для создания построек дети (до двух лет) самостоятельно применять не могли, но с удовольствием использовали (с небольшой помощью педагога) и сами давали определения постройкам. Активная работа с конструктором начинается у ребят постарше — в 2 года 8 мес., в 3 года, например создание паровоза, состоящего из большого количества деталей.

Постройки, если так можно сказать примитивные, мы отметили у пятерых детей (из 11) первой группы — начальный уровень развития. У остальных не установили четкой взаимосвязи между степенью развития игры и качеством постройки. Некоторые ребята, увлеченные конструктором, забывали об игре или же, наоборот, использовали постройки при необходимости.

Вместе с тем очевидно: существует тесная связь между уровнем развития воображения и умением наделять постройки тем или иным содержанием. Одна и та же постройка в различных группах имела свой смысл. Так, в первой группе элементарные постройки, состоящие обычно из двух-трех деталей, обозначали предметы повседневного окружения (кровать, машина, дом); во второй группе круг предметов увеличивался (поезд, дом, тетя, кресло, лестница, машина); в третьей — постройки становились еще разнообразнее, технически сложнее, наблюдалась попытка придать им некоторое сходство с настоящим предметом.

Но примечательно одно: постройки детей всех трех групп отображали реально существующие, знакомые предметы. Сказочные элементы не находили отражения (см. рис.).

Постройки детей в процессе игр

Более сложно для развития игры и воображения — применение деталей конструктора в качестве предметов-заместителей (этот процесс наблюдается с 1 года 9 мес., когда ребенок еще не называет замещаемый предмет, но использует его в этом качестве, например он возит кубик по столу, подражая при этом шуму машины). Дети всех трех групп сначала использовали одни и те же предметы-заместители. Но если в первой группе по-прежнему использовали заместитель, который схематично напоминал предмет (кубик-машина), то во второй (средний уровень развития) через некоторое время могли уже принять за деталь предмет, более отдаленно его напоминающий (кубик-руль). Много общего наблюдалось во второй и третьей группах — наиболее высокий уровень развития, в частности тенденция выделять харак-

терные качества заменяемого предмета, придерживаясь формы и цвета (желтый полукруг — бычок, витаминка или абрикос; красный кубик — косточка для щенка). А некоторые дети даже отвлекались от внешнего вида предмета-заместителя (кубик — человек).

Воображаемые предметы и их детали дети первой группы в игре не применяли. Из второй (19 детей) — только 10; Коля (2 года 5 мес.) кормил коровку «травкой», Игорь (2 года 8 мес.) изображал петушка, клюющего зернышки. Взяв условную фигурку петушка, у которого вместо ножек подставка, Мики (2 года 4 мес.) обращался к экспериментатору:

М а л ь ч и к. А где же ножки?

Э к с п е р и м е н т а т о р. Да вот они (указывал на дырочку в подставке).

М а л ь ч и к. А, вот они — ножки! (Заговорщически улыбался.)

В третьей группе из 11 детей воображаемые предметы и детали легко применяли пятеро, но только тогда, когда не было подходящей условной игрушки или предмета-заместителя. Или, как правило, были либо незначительные детали, в которых вдруг возникала необходимость по ходу игры, либо сказочные герои (волк, зайчик, Баба-Яга, Бармалей). К числу воображаемых дети относили игровую обстановку, в которой ярко отображалось эмоциональное состояние и взаимоотношения персонажей.

Игровое действие как способ решения игровых задач в ходе эксперимента постепенно изменялось. Характерные черты первой группы: развернутые игровые действия — всего одно-два — многократно и с удовольствием повторяются (до 40 мин). Обычно это катание фигурок на машине и постройка, перестройка дома. Так, Гена (1 год 9 мес.) катает машину (кубик), называет фигурку дяди «кузьмой», пытается соединить детали конструктора по примеру экспериментатора. Продолжает катать кубик по столу, подражая мотору, сажает фигурку мальчика и, смеясь, замечает: «Упал мальчик». Вновь прикрепляет фигурку к машине, открепляет, катает.

Во второй группе у некоторых ребят наряду с развернутыми игровыми действиями наблюдали обобщенные (свернутые). При этом слово сопутствовало действию и как бы поясняло его кратковременность. Вот как решалась задача покорить куклу.

Юля (2 года 8 мес.): «Кого есть? Вот это? (показывает на кубик, быстро подносит ко рту и убирает). Все, поела». **Катя** (2 года 8 мес.): «Вот пирог, блин». (Показывает на пустой стол, берет будто шепотью и подносит ко рту). **Миша** (2 года 11 мес.), показывая на фигурки: «Они еще не поспали. И дедушка будет спать, и мама, и сыночек (укладывает и тут же поднимает). Поспали, поспали».

Развернутые игровые действия мы наблюдали во второй (семеро детей) и третьей (четверо)

группах чаще всего тогда, когда дети знакомились с понравившимися игрушками. Бывали даже случаи, когда действия с игрушками заменялись действием-жестом, что говорило уже о более обобщенном умении мыслить, представлять воображаемую ситуацию. Часто действие-жест или действие с воображаемыми предметами переходило в игровое речевое действие (за исключением двоих), т. е. дети, играя, подробно и связно рассказывали или объясняли, опираясь на действия с игрушками. Вот Никита (2 года 8 мес.) строит дом и размышляет: «Что-то у меня дом все ломается и ломается. (Обращаясь к экспериментатору.) Можно, я вылезу? Как же мне дом покрепче сделать? (Ходит по комнате, рассуждая, заложив руки за спину, затем подходит к игрушкам.) Вот так, взял эту штучку и навесил сверху, взял другую штучку-колючку и навесил».

Анализируя результаты эксперимента, мы обнаружили тесную связь между речевыми высказываниями детей и их действиями. Предметы-заместители они принимали тогда, когда начинали их использовать и как бы сами себе поясняли значение того или иного действия.

Наибольший простор для развития речи возникал в обстановке воображаемых предметов и действий с ними. Здесь ребенок должен был обязательно говорить (в отличие от того, когда применял предмет-заместитель). В нашем эксперименте уже дети 2 лет 4 мес., действуя с воображаемыми предметами, обязательно разговаривали. (В обычной обстановке это наблюдается только с 2 лет 8 мес.).

Один из способов решения игровых задач — выполнение той или иной роли. Эти роли распределяются между игрушками уже с 2 лет 4 мес. Они кратковременны, не носят устойчивого характера, дети часто их забывают, путают игрушки. Непостоянство связано с неустойчивостью игровой ситуации. В некоторых случаях дети передают обобщенные роли (тетя, дядя, мальчик, девочка, сыночек), в других — конкретные, что также связано с процессом замещения (имена близких людей). А некоторые даже могут представить себя в образе игрушки. Налицо две тенденции, связанные непосредственно с мышлением и воображением, — процесс обобщения образа и его конкретизации.

Выполнение той или иной роли, в свою очередь, кроме разнообразных действий, вызывает и развитие речевой активности. Ведь необходимо обращаться к игрушке, выражать эмоции, чувства героев, пояснять их действия, разъяснять события.

Особую роль в характеристике воображаемых ситуаций играют эмоции. Подлинная игра в воображаемой ситуации начинается с эмоциональной заинтересованности детей игрушками, с умения обнаружить их свойства, действовать ими. В нашем исследовании дети, которые реагировали лишь на новизну предмета и не могли обнаружить его свойства в действии, сразу же теряли

интерес и спрашивали выжидательно: «А что еще в коробке?» Они с трудом входили в воображаемую ситуацию, переключали внимание на реальную обстановку и, обращаясь к экспериментатору, спрашивали: «Откуда ты принесла эти игрушки?», «Как тебя зовут?», «А конфеты принесла?»

Проявление ярких эмоций всегда связывалось с более обобщенными средствами и способами решения игровых задач, особенно с передачей чувств действующих персонажей. Однако эмоциональность проявлялась весьма индивидуально.

Таким образом, исследование показало: ранние формы воображения в игре имеют неоднородную характеристику. На первый план ярко выступает событийная (сюжетная) сторона. По ее богатству, по многообразию сочетаний разных элементов, взятых из жизни, можно судить об уровне развития воображения. Двух-трехлетние дети способны отображать в игре не только знакомые бытовые сцены, но и сказочные, даже некоторые события общественной жизни. К концу раннего детства они способны передавать и эмоциональное состояние, взаимоотношения действующих лиц.

Возможность оперировать знаниями о событиях, полученных из разных источников, обусловлена уровнем развития игры как деятельности, уровнем овладения более обобщенными способами воспроизведения действительности.

Простор для развития событийной стороны игры возникает с момента овладения игровыми развернутыми действиями. По мере их обобщения (с использованием предметов-заместителей, воображаемых предметов, действий, эмоций) возможность оперирования новыми знаниями неизмеримо возрастает. Иными словами, именно овладение знаковыми символическими формами мышления создает подлинную основу для развития воображения в игре.

Можно полагать, что задача формирования игры как деятельности смыкается и с развитием знаковых форм мышления, и с развитием творческого воображения. Необыкновенно богатый материал для объективного выявления детского воображения (очевидно, не в меньшей степени для его формирования) — наборы игрушек, сочетающие в себе простые конструктивные детали, фигурки людей, животных, и другие игрушки (машины, предметы быта, труда, отдыха и т. д.). С их помощью ребенок может гибко изменять игровую предметную среду — создавать постройки и использовать в качестве предметов-заместителей.

Е. ЗВОРЫГИНА,
кандидат педагогических наук,
Л. ЯВОРОНЧУК,
старший воспитатель яслей-сада «Снегири»

Журнал «Дошкольное воспитание» в новом 1987 году

Уважаемые товарищи!

Начался новый, 1987 год. По давней традиции обращаемся к вам с просьбой поделиться с редакцией мыслями о содержании журнала, высказать свои замечания, советы, пожелания.

В соответствии с решениями XXVII съезда КПСС в стране осуществляется широкая программа преобразований, идет коренная перестройка во всех сферах жизни.

Хотелось бы узнать мнение наших читателей о том, достаточно ли полно освещаются на страницах журнала вопросы воспитания и обучения детей в дошкольных учреждениях. Как вы оцениваете материалы, публикуемые в новой «Программе воспитания и обучения в детском саду», что, по вашему мнению, необходимо сделать журналу для повышения качества работы воспитателей дошкольных учреждений. Удовлетворены ли вы публикациями наших отделов «Воспитание и обучение», «Вопросы теории» и др.

1987 год — второй год двенадцатой пятилетки. Он пройдет под знаком подготовки к празднованию 70-летия Великой Октябрьской социалистической революции. Какие новые темы, рубрики вы предложили бы журналу на этот год. Назовите конкретные адреса передового педагогического опыта.

Мы надеемся, что читатели, как всегда откликнутся на наши предложения. Ответить на запросы читателей, помочь яснее разобраться в волнующих вас актуальных проблемах педагогики — в этом редакция видит одну из основных задач.

Напишите, пожалуйста, нам, что вам больше всего понравилось в прошедшем году, какие статьи, методические разработки, очерки, рецензии помогли вам в работе. Ждем ваших писем. Надеемся, что вы откликнетесь на наши предложения.

Наш адрес: Москва, 129846, 3-й проезд Марьиной рощи, дом 41. Редакция журнала «Дошкольное воспитание».