



## Ведущая деятельность дошкольного возраста

### Об индивидуальных играх режиссерского типа

Формирование гармонически развитой личности, воспитание ее социальной направленности представляет собой важную задачу детской психологии и дошкольной педагогики. Применительно к дошкольникам одним из наиболее естественных путей такого формирования является игра как ведущая деятельность в этом возрасте.

В игровой деятельности с самого начала ее появления отображаются представления ребенка об окружающем мире — о мире вещей и мире людей и человеческих отношений; игра ребенка с самого начала социальна.

В экспериментальных психолого-педагогических исследованиях детскую игру рассматривали с различных точек зрения. Прежде всего предметом исследования многих стала совместная сюжетно-ролевая игра, характерная для среднего и старшего дошкольного возраста, суть которой — воссоздание человеческих отношений между взрослыми и отношение ребенка к взрослым. Применительно к младшему дошкольному возрасту исследовали развитие предметных действий в игре, возникновение первичных игровых обобщений, перенос значений с одного предмета на другой, включение в игру предметов-заместителей, обобщение и сокращение реальных действий в игровой ситуации. В той или иной форме эти проблемы нашли отражение почти во всех работах, касающихся развития дошкольника и особенностей его воспитания. Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин — основоположники советской детской психологии — разработали теорию дошкольной игры, которую конкретизировали и дополнили как педагоги (А. П. Усова, Ф. И. Фрадкина, Д. В. Менджерицкая, Р. И. Жуковская, Н. Я. Михайленко, Е. В. Зворыгина, В. Я. Воронова), так и психологи (Л. А. Венгер, С. Л. Новоселова, Н. С. Пантина, Л. С. Славина, М. И. Лисина).

Развитие игровой деятельности ребенка в настоящее время изучают как в русле педагогики, так и в детской психологии. Психологи исследуют игру как ведущую деятельность дошкольника с точки зрения ее структуры и динамики развития от первичных форм и до развития сюжетно-

ролевой игры. Педагогика рассматривает различные возможности использования игровой деятельности для формирования у ребенка различных знаний, навыков и умений, формы организации игры в группе детского сада, практические рекомендации для воспитателей и родителей с учетом возрастных особенностей.

В соответствии с имеющимися в науке в настоящий момент данными вырисовывается общепринятая схема.

1. Игровая деятельность ребенка зарождается и развивается на фоне предметно-практической деятельности, которая занимает ведущее положение в раннем возрасте (второй-третий год жизни). Познание свойств и качеств окружающих предметов, усвоение способов действий с ними определяют на этом этапе развитие действий с игрушками, т. е. характерные действия — начальные игровые умения, предметная и ориентировочная деятельность с игрушками вне какого-либо сюжета в свободной последовательности. Обратимся к нашим записям.

Вот Гоша, ему 1 год 11 мес. В руках у малыша пластмассовая машинка. Он переворачивает ее, крутит колеса, с удовольствием прислушивается к звуку. Затем ставит машинку на пол, пытается проедннуть вперед, но неудачно — игрушка падает. Гоша поднимает ее, тут его взгляд падает на привязанную к машине веревочку. Решение принято: с помощью веревочки Гоша начинает раскачивать и крутить машинку, приговаривая: «Ба-бах! Ба-бах!»

2. Постепенно на смену ориентировочно-исследовательским и предметно-манипулятивным действиям с игрушкой приходят несколько иные, так называемые предметно-результативные действия (характерные для детей 2—2 лет 6 мес.). Иными словами, ребенок действует с игрушкой уже именно тем способом, на который рассчитана специфика игрушки: пьет из игрушечной чашки, поит из нее куклу, возит машинку. При внимательном руководстве со стороны взрослых — педагогов, родителей — ребенок может связывать некоторые из этих игровых действий в цепочки, отражающие какой-то элементарный сюжет («кукла обедает», «мишка спит», «зайчик едет в гости на машине»), как бы отображать в игро-

вых действиях с игрушками некоторые действия старших с реальными объектами. Вот почему этот уровень нередко называют предметно-отобразительным.

3. К концу третьего года в младшем дошкольном возрасте игровые действия уже часто определяются каким-то несложным сюжетом: осознается связь действий между собой, их смысл в отображаемой ситуации, их правильная последовательность, подбор игрушек и атрибутов становится целенаправленным. Теперь уже выделяются и связанные с ними сюжетные ролевые действия. Этот уровень развития игры сюжетно-отобразительный.

4. В среднем и старшем дошкольном возрасте достигается уровень сюжетно-ролевой совместной игры. На этом этапе она определяется сюжетом, оговоренным участниками, распределением ролей, игровыми действиями соответственно принятым ролям. Ролевая речь, последовательность действий соответствуют правилам поведения, логике реальной жизни.

Сюжетно-ролевая игра — это воссоздание в игре социальных отношений между людьми, отношений людей друг к другу. Разумеется, это отмечал еще Д. Б. Эльконин, дети не осознают этого и, играя в отношения, их вовсе не замечают, так как отношения заслоняются действиями, особенностями ролевого поведения. Ценность совместной сюжетно-ролевой игры в том, что она оказывает колоссальное влияние на процесс становления отдельных психических функций, как мышление, речь, память, внимание, некоторых видов деятельности — конструктивной, изобразительной, деятельности общения, воображения, познавательной деятельности, на развитие личности ребенка в целом. Поэтому именно совместная сюжетно-ролевая игра как деятельность, ведущая в дошкольном возрасте, стала средством, с помощью которого у детей вырабатываются различные навыки и умения, разнообразные действия и виды деятельности. Ее зачастую рассматривают не только как позднейшую и высоко развитую ступень развития игровой деятельности, но и как высшую особенность игры.

Однако совместная сюжетно-ролевая игра не единственный вид детской игры; возведение ее в ранг высшей и конечной стадии неправомерно. В этом случае недооцениваются и недостаточно изучаются другие игровые формы. Мы считаем: подход к изучению игровой деятельности должен быть многомерным. Конкретно это означает: наряду с рассматриваемыми ступенями существуют и другие не менее важные направления развития игры. В связи с этим возникает настоятельная потребность — комплексно изучать игровую деятельность ребенка.

Как одно из важнейших направлений развития детской игровой деятельности можно выделить индивидуальную игру. Ведь в раннем и младшем дошкольном возрасте игра носит почти исключи-

тельно индивидуальный характер, в процессе которой малыш впервые усваивает способы действий с предметами, отрабатывает правильную последовательность игровых действий. Первые навыки сюжетно-отобразительной игры он получает от взрослого: мама показывает, например, как кормят куклу, укладывают ее спать, как катают мишку на машине. Позднее ребенок повторяет эти действия с теми же самыми или другими игрушками.

Постепенно опыт ребенка расширяется, растет уровень его игровых навыков и умений, усложняется и сюжет игры. К определенному моменту он уже способен отражать в игре не только действия с предметами, но и отношения между двумя или несколькими персонажами: появляются представления о роли и определяемых этой ролью действиях, подчиненных единому игровому сюжету; закрепляются игровые действия, связанные с конкретными ролями. Образно говоря, формируется как бы ролевой запас.

Конечно, эти знания и представления не возникают сами по себе: они формируются в активном отношении к окружающему миру — в общении со взрослыми, в процессе усвоения простейших сюжетов-образов, предлагаемых старшим в совместной игре или на занятии, а также в результате обогащения внеигрового жизненного опыта.

Одновременно развивается мышление и воображение ребенка, он учится обобщать, переносить способы действий, отношения между людьми в игру, уже может действовать в уме, т. е. появляется типичная для игры воображаемая ситуация. Налицо, таким образом, почти необходимые умения и представления, дающие возможность перехода к развитой сюжетно-ролевой игре. Но такая игра требует не только развития мышления, воображения и игровых навыков. Она невозможна без сложившихся навыков общения — умения согласовывать замысел игры, подготовиться к ней, подобрать необходимые предметы и атрибуты, распределить роли и действовать в соответствии с ними, без навыков ролевого взаимодействия партнера, а также учета их внеигровой позиции (желаний, стремлений).

Основное требование, обуславливающее появление развитой совместной сюжетно-ролевой игры, — высокий уровень развития игрового общения, который определяет индивидуальные особенности, условия семейного или общественного воспитания, различный социальный статус в группе сверстников. Эти и другие факторы — причина неодинакового уровня развития детей одного и того же возраста, неодинаковой способности объединяться в игровые группы.

Игровое общение, навыки совместной игры развиваются параллельно с индивидуальной игрой с игрушками. Индивидуальная игра — особая форма деятельности ребенка, которая дает ему возможность актуализировать свой социальный опыт с помощью игровых умений и навыков.

Причем отсутствие партнера не требует столь высокого уровня развития общения.

Как и в каждой игре, здесь имеется социальный сюжет, представляющий собой отражение непосредственного и опосредованного социального опыта ребенка. Собственно, это те отношения и действия окружающих (взрослых и детей), которые малыш наблюдает в обыденной жизни — в семье, в детском саду, во дворе, в магазине, в транспорте. Примечательно: ребенок может не только вступать в эти отношения, соответственно воспринимать их и оценивать как бы изнутри, но и наблюдать со стороны. И в том и в другом случае они усваиваются и составляют его непосредственный социальный опыт, который и лежит в основе почти всех сюжетов индивидуальных игр, особенно в играх детей раннего и младшего дошкольного возраста. Вот пример из наших наблюдений.

Трехлетняя Дана сажает за столик мишку и Буратино. С удовольствием рассматривает их, подходит, поправляет салфетку, заменяющую скатерть. Молча наливает воображаемый чай из игрушечного чайника, подносит чашку Буратино. Лицо ее выражает напряженное сосредоточенное внимание к собственным действиям. Нечаянно девочка роняет вторую чашку, предназначенную мишке. Слегка растерявшись, поднимает ее и, строго смотря на мишку, разводя руками, говорит: «Разлил! Чай горячий!» А затем вытирает салфеткой воображаемую лужу.

Пример отчетливо показывает: все события, даже такое простое, ребенок воспринимает и отображает в игре. При этом внимание его перемещается с предметных действий (составляющих содержание игровой деятельности в начале описанного эпизода) на социальный смысл ситуации: отношение взрослого (в роли которого в данном случае выступает девочка) к поступку другого.

Опосредованный социальный опыт — знания и представления об отношениях людей, полученные из прочитанных книг, сказок, просмотренных мультфильмов, прослушанных радиопередач и т. д., — проявляется в игре детей уже с конца раннего возраста и, постепенно расширяясь, ложится в основу сюжетов индивидуальных игр на протяжении всего дошкольного возраста и младшего школьного. Как правило, такой опыт реализуется в игре с различными, иногда значительными отступлениями от оригинала — сказки, рассказа, мультфильма.

Обычно Коля (4 года 9 мес.) начинал игру с игрушечными животными (набор «Зоопарк»), проигрывая сюжет виденного накануне мультфильма. На этот раз это был фильм «Про бегемота, который боялся прививок». Однако мальчик стал постепенно привносить в игру изменения. В его игре слились содержания двух мультфильмов. Развитие сюжета шло по непродуманной схеме, на которую наталкивали либо попав-

шиеся на глаза игрушки, либо воспоминания о том или ином действующем лице.

«И тогда бегемот решил, спрятаться в зеленую машину (тр-р-р), как поехал. Врач его догонял, догонял и отстал. А бегемот тогда полетел через лес и видит: там на пенёчке сидит водяной. И бегемот у него сразу инструменты взял, чинить зеленую машину. И сделал летучий корабль. Только он не летает еще... У Бабы Яги спросить надо, как он летать будет. А врач догнал его снова, и бегемот стал весь красный».

Рассказ мальчика свидетельствует: мышление его образное, тесно переплетается с воображением, фантазией. Сменяющиеся друг друга яркие представления осложняют сюжет игры, т. е. придают ей динамичность.

Ассоциация — это типичная особенность индивидуальной игры. В такой игре у ребенка нет предварительного игрового замысла, готового сюжета, он только приблизительно представляет тематику. Имеющийся социальный опыт, как опосредованный, так и непосредственный, переплетаясь, определяет развитие сюжета, но не навязывает неизменной последовательности событий.

Вот Настя (6 лет) играет с куклами. Тематика семейно-бытовая. Мама ушла в магазин, а ее дочки — Белочка и Тamarочка — остались одни. Они взяли со стола краску, чтобы рисовать. Обнаружив в наборе отсутствие желтой краски, Белочка и Тamarочка отправляются в страну красок, чтобы получить недостающий цвет. В лесу девочки встречают маленького старичка с длинной бородой, которая застряла в треснувшем дереве (вводится новая игрушка — гномик). Он просит девочек помочь ему, и девочки обрезают ему кусочек бороды. Старичок очень сердится: оказывается, в его бороде заключена волшебная сила. Но вскоре гномик отходит и даже дарит девочкам волшебную дудочку и шапку-невидимку. Девочки попадают в волшебную страну, где продолжают их приключения.

В игре Насти слиты несколько сюжетов: Белочка и Тamarочка, героини рассказа Л. Пантелеева, постепенно превращаются в Розаночку и Бесяночку, в персонажей сказки братьев Grimm, а волшебная дудочка — источник из радиопередачи по сказке «Заячий пастух». Отсюда и сложность действия, требующая включения в игру многих действующих лиц. Их роли исполняют игрушки — куклы, зверюшки или какие-либо предметы, замещающие социальные объекты. Так ребенок получает полную свободу в выборе сюжета, в распределении ролей и в их интерпретации; более того, может без помех руководить действиями этих своеобразных партнеров. Ведь в совместной игре с товарищами приходится учитывать по крайней мере четыре позиции: во-первых, собственную, личную; во-вторых, роль, принятую на себя; в-третьих, позицию партнера и, в-четвертых, его ролевую позицию.

Когда же в качестве партнеров выступают куклы, малышу легче осмыслить происходящие в игре события: он сам организует ситуацию: регулирует взаимоотношения действующих лиц и мотивирует их действия. При этом он постепенно учится учитывать возможные точки зрения других персонажей, поскольку понять и проиграть те или иные отношения может только тогда, когда мысленно ставит себя на их место. Такое умение необходимо для развития сюжетно-ролевой игры. И по мере овладения им ребенок создает все более сложные игровые ситуации, иногда со многими участниками-игрушками. Однако вот что характерно: на себя ребенок не принимает никакой постоянной роли, а, регулируя отношения действующих лиц, организует игру как режиссер. Эта своеобразная позиция и позволяет называть игры такого типа режиссерскими.

Резкий рост количества режиссерских игр относительно других видов индивидуальной игровой деятельности бросается в глаза. Тому подтверждение — наши наблюдения. В возрасте до трех лет они составляют два процента; от трех до четырех — 15 процентов; от четырех до пяти лет — 55 процентов; от пяти до шести — 80 процентов; старше шести лет — 90 процентов. Объясняется это постепенным накоплением социального и игрового опыта и растущим умением реализовывать его не только в совместной, но и в индивидуальной сюжетно-ролевой игре.

Наши наблюдения, кроме того, показали, сколь разнообразны игровые сюжеты, сколь сложны, нестандартны по сравнению с сюжетами совместных игр тех же детей в группе.

Индивидуальный социальный опыт детей, без сомнения, различен, но тем не менее их совместные игры в детском саду в подавляющем большинстве чрезвычайно однообразны. Как правило, они совместно разыгрывают какой-либо давно знакомый, традиционный сюжет («в больницу», «в магазин», «в гараж», «в дочки-матери» и т. п.). Сюжеты обычно предлагают в группах раннего и младшего дошкольного возраста в качестве образца на занятиях и подкрепляют шаблонными атрибутами. Вполне понятно: стандартные предметы подсказывают и стандартные способы действия. И, как результат, во всех возрастных группах доминирует общий тип сюжетно-ролевой игры с небольшими (по сути, лишь количественными) отличиями. Это прежде всего однообразие и скудость сюжета, увлеченность внешней стороной игровых действий, атрибутикой, технико-операционным совершенствованием действий с предметами, которые достигаются многочисленными повторами отдельных игровых цепочек. Зачастую игры детей даже седьмого года жизни (особенно мальчиков) сводятся к малоупорядоченной двигательной активности и к предметным действиям, лишь формально связанным с сюжетом (например, игры «в войну»). Чем

меньше возможности для развития сюжета, тем больше повторов, тем чаще проигрываются одни и те же эпизоды. Возникают стандартные игры со стандартными игрушками, что, безусловно, обедняет творческий потенциал деятельности. Дети настолько привыкают к стандартности, что всякую попытку изменить или по-новому конкретизировать сюжет единодушно отвергают.

Наши наблюдения показывают: привязанность к стереотипу достигает максимума к пяти годам. В этом возрасте терпят неудачу, не всегда достигают цели не только попытки кого-либо из товарищей, но и рекомендации взрослого. В некоторых случаях ребята из разных детских садов не могут найти общего языка в игре из-за различных игровых стереотипов («Ты неправильно играешь!», «Не так надо играть!», «Продавец не моет руки, это только врач моет!»), и, как правило, игра разваливается. Конечно, следует учесть, что пятилетние дети не настолько владеют навыками игрового общения, чтобы договориться друг с другом о каком-либо изменении сюжета. Ведь требуется совместное обсуждение, перестройка сюжета, выделение и распределение новых ролей, что не всем детям легко, а потому и воспринимается неодобрительно.

Уверенность, что привычный вариант игры единственно правильный, особенно типична для среднего дошкольного возраста. Но истоки этой уверенности уходят в более младший возраст, когда ребенок усваивает первые игровые образцы, предлагаемые ему взрослым на занятиях или старшим товарищем в совместной игре.

Да, в раннем детстве такой показ полезен и даже необходим. Но нередко взрослый, показав то или иное игровое действие, похвалив за точное воспроизведение, забывает поощрять попытки варьирования. А это ведет к закреплению игровых стереотипов. Разумеется, подобная крайность тормозит творческое начало в игре, не способствует развитию воображения.

И совсем иное поведение в индивидуальной игре, где ребенок чувствует себя несравненно более свободно. Вот девочка Алина. Ей пять с половиной лет. Она расставляет на ковре игрушки (куклы и зверюшки) вокруг четырех маленьких коробок-столиков. Куклы — это воспитанники детского сада, а самая большая кукла исполняет роль педагога. «Смирно, — говорит она устами Алины, — не болтай ногами! Егорова, ты почему хлеб крошила на пол? Подбери! Здесь для тебя слуг нет. А теперь все собрались и построились. Дежурные протирают столы. Сейчас пойдем в лес».

Наступает пауза, затем слышится:

— Ой, Мишка спрятался! (Это опять говорит Алина, но уже своим голосом.) Он не хочет в лес! Его забрать хотели пораньше.

— Мишка, Мишка, мы тебе поможем, мы тебя спрячем! — кричат гномики (за гномиков Алина пищит тоненьким «добрым» голоском).

Игра продолжается: гномики приносят волшебную палочку, и Мишка по волшебству превращается в маленького зверька и прячется в мышиную норку. Все ребята с воспитателем уходят в лес, а он остается в детском саду. Мышата и гномики показывают подземный ход, через который Мишка выходит и встречает свою маму. Вместе с мамой они идут к морю, собирают ракушки, видят приплывшую золотую рыбку и загадывают желания. (В целом игра продолжается более часа.)

Пример наглядно показывает: в игре девочки причудливо сплелись знакомые ей бытовые сцены жизни детского сада и события сказочные, фантастические. Звучит включенная в игру эгоцентрическая речь — ролевая (за различных героев) и описательная, выполняющая некоторую организующую функцию; на нее, как на некий каркас, опирается игровой процесс. В роли действующих лиц выступают игрушки. Сама Алина, не принимая на себя никакой конкретной роли, поочередно выступает за всех.

Режиссерские игры характерны для дошкольников самого различного возраста, но в основном их разыгрывают дети четырех с половиной лет до семи и старше, т. е. те, у кого уже имеются навыки совместной и индивидуальной игры, представления о различных формах взаимоотношений между людьми (социальный опыт). Если к тому же ребенок лишен возможности участия в совместных сюжетно-ролевых играх, то преобладает режиссерская индивидуальная игра, иногда почти единственный доступный ребенку вид ролевой игры.

Наши наблюдения показали:

1. Режиссерские игры типичны для детей, ограниченных в контактах со сверстниками. Ребята вынуждены так действовать, потому что потребность в игре требует выхода, а партнеров нет. Нередко такие дети совсем не имеют навыков и, попав в детский коллектив, оказываются в трудном положении: в совместные игры их не принимают, а если принимают, то на роли незначительные и малоинтересные, что не удовлетворяет их, и они по-прежнему предпочитают играть в одиночестве.

Это одни, а другие дети — с выраженными дефектами речи, малоактивные, замкнутые и застенчивые, плохо адаптирующиеся к условиям детского учреждения — играют в режиссерские игры из-за трудностей в общении.

Характерное поведение детей, которые испытывают трудности в общении или имеют низкий уровень развития игровых навыков (они и хотели бы играть вместе со всеми, но их не берут): склонны к уединению во время игры, неохотно отвечают на вопрос, во что играют, прекращают игру или прячут игрушки, когда к ним подходят товарищи или воспитатель. Эгоцентрическая речь, включенная в игру, очень тиха, произносится почти шепотом, а иногда полностью ведет-

ся во внутреннем плане (про себя). Игра для них глубоко личное, интимное занятие, потому вмешательство посторонних неприятно (исключение составляют близкие, кто пользуется доверием). В то же время ребята, полностью лишенные детского коллектива, часто охотно и непринужденно играют при ком угодно.

2. Режиссерскими играми несложного сюжета увлекаются почти все дошкольники с конца третьего и начала четвертого года жизни. Игровые навыки, необходимые для отражения реальной жизненной ситуации, уже имеются, определенный социальный опыт накоплен, а к совместным сюжетно-ролевым играм ребята не готовы из-за несформированности навыков игрового общения. По нашим наблюдениям, количество индивидуальных режиссерских игр с игрушками по отношению ко всему количеству индивидуальных игр в возрасте 2 года 9 мес. — 3 года 2 мес. составляет 5 процентов. В остальных случаях преобладает предметно-практическая и сюжетно-отобразительная деятельность с игрушками. Детей этого возраста чрезвычайно привлекают предметные свойства и качества игрушек, отработка способов их употребления. Однако в большинстве своем игрушки, выпускаемые нашей промышленностью, очень детализированы, нередко слишком сложны и в силу этого предрасполагают к предметной и ориентировочно-исследовательской деятельности. Возможности же отображения какого-либо социального сюжета отступают на второй план, часто остаются неиспользованными.

В ходе эксперимента мы предлагали детям (конец третьего — начало четвертого года жизни) вместо детализированных игрушек специальные обобщенные игрушки — соразмерные руке ребенка фишки или кубики с нанесенным на них в верхней части схематическим изображением человеческого лица (с разным эмоциональным выражением). Дети с удовольствием использовали их в игре в качестве действующих лиц. Сошлемся на один пример.

Катя, девочка трех лет, получила деревянные брусочки разных размеров. Выбрала она сразу маленький кубик, на котором изображалось улыбающееся лицо. «Это зайчик! — почему-то решила она. — А вот его мама (большой кубик)». Далее девочка стала строить маленькие кубики парами, объясняя: «Это лесной детский сад, и воспитатель (большой кубик) ведет всех гулять и собирать ягоды». Неожиданно один из зайчат теряется. Оказывается, он спрятался за сыроежку.

В игре девочки присутствовала и воображаемая ситуация, и несколько действующих лиц, связанных определенными взаимоотношениями, герои говорили разными голосами (т. е. за них говорила Катя) и действовали в рамках своих ролей.

Экспериментально обобщенный материал в режиссерских играх применяли 50 процентов детей

(т. е. в 10 раз больше, чем в спонтанной самостоятельной индивидуальной игре со стандартными игрушками). Следовательно, помощь взрослого на данном этапе (создание игровой среды и предоставление ребенку обобщенного игрового материала) резко активизирует игру и позволяет проявиться уже сложившимся к этому времени формам игры режиссерского типа. Более того, эти способы впоследствии переносятся как на другие предметы (фишки, пирамидки разных размеров, пузырьки), так и на стандартные игрушки (куклы, зверьки, матрешки).

Полученные данные приводят к определенным выводам. И вот каким:

— индивидуальная игра — важный вид деятельности, необходимый для становления и развития как игровых навыков, так и других видов деятельности; способствует развитию воображения, мышления, речи и других психических функций;

— индивидуальная игра предшествует совместным формам игровой деятельности, а в дальнейшем развивается наряду с ними;

— индивидуальная игра в раннем и младшем дошкольном возрасте — основная форма доступной игровой деятельности. При этом она, как правило, является как бы переходной между предметно-практической и игровой деятельностью и, постепенно развиваясь, переходит в сюжетно-образительную игру. Но уже в раннем и младшем дошкольном возрасте при определенных условиях может появляться индивидуальная ролевая игра режиссерского типа;

— особенности режиссерской игры — наличие воображаемой ситуации, распределение ролей между игрушками, моделирование реальных социальных отношений в игровой форме — дают возможность отнести возникающую игру к сюжетно-ролевым;

— индивидуальный характер игры, выполнение организующей, руководящей функции в процессе отображения отношений между персонажами свидетельствуют: игра носит выраженный режиссерский характер;

— режиссерская игра появляется раньше совместных сюжетно-ролевых игр, так как для ее осуществления достаточно развития игровых навыков, наличия социального опыта, не требуется высокий уровень игрового общения, необходимый для совместной игры.

В дальнейшем режиссерская игра развивается наряду с совместными, представляя собой как бы параллельную линию. В индивидуальной режиссерской игре отражаются известные ребенку способы ролевого поведения, которые затем могут переноситься в совместные игры. Одновременно навыки, получаемые в совместных играх, находят применение и в индивидуальных видах игровой деятельности, обогащая знания ребенка о формах и способах взаимоотношений действующих лиц;

— режиссерские игры имеют ярко выраженный творческий характер; они не требуют от ребенка взаимосоординации игровых действий с партнерами и носят более свободный характер. В индивидуальной игре ребенок меньше подвергнут влиянию сложившихся в коллективе игровых стереотипов, что позволяет ему творчески разнообразить ход своей игры, модифицировать ее сюжет по своему усмотрению, использовать любые игрушки и предметы-заместители, наделяя их желаемой ролью;

— в режиссерских играх отчетливо проявляются индивидуальные особенности ребенка, его личностные качества. Внимательный анализ индивидуальной режиссерской игры позволяет судить не только о зрелости и сформированности игры как таковой, но и об особенностях представлений малыша о мире, его отношениях с людьми, о его собственной позиции. Так, склонность к определенным сюжетам, выбор героев, злых или добрых, сочувствие или наоборот — все это педагог может при необходимости проанализировать с точки зрения положения ребенка в специальной среде. Даже в нашем исследовании, изучающем не это направление, отчетливо проявлялись в играх детей (начиная с 2 лет 9 мес.) признаки тревожности, страха, семейные конфликты.

Таким образом, режиссерская игра, социальная по происхождению и индивидуальная по форме, представляется нам именно тем сплавом, в котором общественное (социальное) и личное (индивидуальное) предстают в дидактическом переплетении и доступны наблюдению и контролю.

Е. ГАСПАРОВА,  
кандидат психологических наук, НИИ дошкольного воспитания АПН СССР

## ИЗ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

### Один из основателей научной педагогики

Прежде чем анализировать педагогические концепции В. М. Бехтерева (1857—1927), отметим: его общественно-политические взгляды формировались под влиянием Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, Д. И. Писарева, Н. В. Шелгунова. Именно под воздействием революционно-демократических идей он стал непримиримым врагом тирании и произвола. Выступая перед аудиторией, в частности, на съезде психиатров (1905), В. М. Бехтерев смело и решительно высказывался в защиту прав личности от угнетения