

приводили в качестве объяснения черты характера, поступки героев, их внешний вид, схожесть с их родственниками, 6% детей затруднились ответить на вопрос.

На основании проведенного экспериментального исследования можно сделать следующие выводы:

— дети старшего дошкольного возраста дифференцируют эмоциональные состояния успешнее, если использовать в качестве стимульного материала народные сказки и иллюстрации к ним.

— использование в качестве стимульного материала чувашских народных сказок позволяет, с одной стороны, убрать внутренние зажимы ребенка при проведении диагностики, создать у ребенка положительно-эмоциональный настрой, с другой стороны, ощутить причастность ребенка к национальной культуре родного народа.

Таким образом, от того, каким было детство ребенка, проходило ли оно в культурной среде, зависит его мировоззрение, отношение к действительности. Ребенок осознает, что он принадлежит к определенной национальности, проявляет активный интерес к усвоению родного языка, познанию национальной культуры. Это культурный багаж, который не остается в прошлом, а определяет будущее ребенка, его менталитет.

КУЛЬТУРНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ РАЗВИТИЯ СЮЖЕТА ДЕТСКОЙ ИГРЫ

Е.В. Трифонова

Государственное научное учреждение

«Научно-исследовательский институт им. А.В. Запорожца»

города Москва

Проблема «Культура и игра» рассматривается крайне многоаспектно: от культурологического исследования Й. Хейзинга до современных работ об изменениях детской игры в связи с современным состоянием общества. В практике дошкольных образовательных учреждений эта проблема решается через приобщение ребенка к культуре с помощью игры. Приобщение ребенка к культуре средствами

игры понимается как достаточно широко (приобщение к истории и культуре своего или иного народа через народные игры, традиции, праздники), так и более узко (формирование у детей в игре навыков культурного поведения и представлений о воспитанном человеке). В данной работе мы рассмотрим еще одну грань этой проблемы: культурная обусловленность процесса становления детской самодеятельной игры со сложным насыщенным сюжетом.

Наблюдения за игровой деятельностью детей и данные диагностики за последние десять лет обнаруживают неутешительную картину: из детских игр исчезает сюжетная составляющая. Что это значит? Дети не в состоянии развернуть последовательный, насыщенный игровой сюжет, пусть даже построенный на основе известного литературного произведения. Одновременно с этим фактически не наблюдается (даже среди младших школьников) игр, которые бы развивались в течение нескольких дней или недель, не говоря уже о месяцах, что было характерно для игр детей 20-25-30 лет назад. Эти данные фиксируются независимыми исследователями при оценке разных сюжетных самодеятельных игр детей. То есть игра выхолащивается — содержательно примитивизируется. Подобная ситуация часто расценивается следующим образом: игра уходит, исчезает из жизни детей. Однако многие воспитатели вряд ли согласятся с этой широко употребляемой сентенцией: «современные дети не играют» — дети играют. Весь вопрос в том, КАК играют. Крайне точная формулировка: «сегодня не игра исчезает из культуры, а скорее — культура из игры» (В.Т. Кудрявцев, 2000).

Способность к построению более сложных в структурном и содержательном отношении сюжетов может формироваться у ребенка стихийно: «Родители, рассказывающие детям сказки и разговаривающие с ними на разные темы, сами того не подозревая, развивают детскую способность выстраивать и разграничивать сложные события внутри организованных структур» (Игра со всех сторон, 2003). Действительно, приобщение ребенка к произведениям детской художественной литературы, которая, как правило, сюжетна, дает ребенку классические образцы для построения

сюжетов собственных игр. Однако проблема здесь заключается и в том, что не всегда и не все дети могут адекватно перенести это новое знание в собственное практическое действие. Способность к построению структурно сложных сюжетов обычно формируется у ребенка к старшему дошкольному — младшему школьному возрасту: это статистически подтверждают наши данные анализа более двух тысяч протоколов режиссерской игры с рисунком, демонстрирующие поступательное усложнение структуры игровых действий детей в условиях традиционного дошкольного воспитания. Но эти же данные обнаруживают и значительное число детей всех возрастов, игра которых так и остается на уровне обыгрываний, несвязанных игровых действий и пр.

В середине прошлого века позиция исследователей в отношении становления игр со сложным сюжетом была следующей: «Сформировать такую сложную деятельность у детей удастся потому, что их учат играть. И правила построения схемы сюжета, и правила построения плана-замысла дети усваивают, но не изобретают их сами. Чем скорее и успешнее эти правила усваиваются, тем раньше они научатся играть и тем интереснее и разнообразнее становятся игры» (Иванова Н., Пантина Н., 1969). Действительно, в те годы ряд игр составлял обязательный «образовательный минимум» каждого дошкольника, и это формировало тот самый «культурный фон», который (как фон) не замечался. Он служил своеобразной «азбукой», которая была освоена, и которая в ряде случаев давала хорошую почву для расцвета более сложных игр. Однако тогда господствовали «прямые» методы обучения игре, при которых воспитатель подчас добивался организации слаженного игрового действия от детей, ориентируясь только на его внешние признаки. Т.е. игра подменялась разыгрыванием, и это не могло не вызвать справедливой критики со стороны педагогов и психологов, понимающих разницу между ними. Особенно ярко это показала в своих работах Е.Е. Кравцова (1996).

Призыв конца XX века — дать детям свободу в игре. Дошкольный возраст не зря определяется как возраст овладения общечеловеческими способностями, безотносительно

к решению каких-либо частных задач. И «точно так же как детство имеет свой внутренний смысл и не является просто подготовкой ко взрослости, точно так же игра имеет свою внутреннюю ценность и важна независимо от того, к каким последствиям она может привести» (Лэндрет Г.Л., 1994). Но вот парадокс: на практике такая свобода («отягощенная» отсутствием у ребенка старших братьев и сестер, нежеланием играть родителей, исчезновением дворовой игровой культуры, одновозрастными группами в детских садах и пр.) привела к ситуации, описанной выше, когда длительные и структурно сложные игры стали исчезать из жизни детей.

Практика подтвердила утверждение о том, что «подобная свобода в то же время несет и ограниченность, так как деятельность, лишенная строго зафиксированных процедур, позволяет сколь угодно свободное комбинирование, порой выходящее за рамки какой-либо культурной ценности» (Иванова Н., Пантина Н., 1969). Но ведь и Е.Е. Кравцова была права, когда утверждала, что «эталоны в игре просто-напросто уничтожают игру». У многих еще живы в памяти примеры, когда «строго зафиксированные процедуры» так называемой «игры» не давали возможности запуститься механизмам развития и саморазвития игровой деятельности, о которых говорил А.В. Запорожец.

Так учить играть или не учить? Решая эту дилемму, педагогу всегда следует помнить о той простой, но вечно ускользающей из зоны внимания истине, что *«психическое развитие — это не «формирование» психики, а процесс ее «окультуривания»*. Оно совершается в совместной деятельности, которая представляет собой взаимодействие, а порой и драматическое столкновение спонтанной активности ребенка и культурно организованной активности взрослого» (А.Л. Венгер, 2008). Становление детской игры, творчества, самостоятельной деятельности всегда балансируют на тончайшей грани между свободным и культурно заданным, и потому задача их формирования — всегда из области не конкретной методики, а педагогического искусства.

Тем не менее, конкретные методики существуют. Если, слушая произведения художественной литературы, ребенок

получает *возможность* использования каких-либо сюжетных конструкций в собственной игре, то обучение, как правило, предполагает *активное приобщение* ребенка к пониманию строения сюжета (его схемы), по которой он может (но не должен!) строить свою игру.

Наиболее известен метод, предложенный в работах Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой (2000). Он предполагает формирование у детей совместного сюжетосложения через устное выстраивание/проговаривание событий в форме совместной «игры-придумывания». В основе сюжета игры-придумывания может лежать устойчивая композиционная схема волшебных сказок, но рекомендуется она в тех случаях, когда взрослому самому (без такой опоры) трудно импровизировать. Ребенку эта схема не дается — авторы подчеркивают, что «ни в коем случае нельзя специально объяснять им схему сюжета и требовать придумывания «по схеме»».

Совершенно иной подход реализован в работах О.К. Репиной (2008). Сюжет игры выступает как результат освоения ребенком культурно заданного сюжета как некоторой целостности, имеющей определенную структуру. Здесь также выделяется сюжетная схема, но, в отличие от подхода Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой, она дается ребенку открыто и в наглядной форме (карточки-схемы). Ребенок учится «накладывать» ее на известное содержание, потом сочиняет по ней сам и таким образом через овладение этой формальной (в этом смысле универсальной) схемой осваивает общий способ построения любого сюжета.

В нашей работе по педагогической поддержке самодеятельных игр (на базе ДОУ № 1782 СВОУО и № 2383 СЗОУО г. Москва) мы определяли игровой сюжет как содержательно согласованную последовательность игровых задач (проблемных ситуаций). Педагог в процессе реальной совместной деятельности (т.е. в ходе общей игры) давала детям опыт усложнения сюжета через объединение разных сюжетных линий или их разведение, постановку новых игровых задач или проблемного обоснованного возврата к бывшим ранее и пр. В какой-то момент педагог выходила из игры, и далее дети разворачивали сюжет самостоятельно-

но. При этом было хорошо видно, как они (или сразу или через некоторое время) переносят этот новый опыт в свои игры. Последующая диагностика также фиксировала заметное усложнение структуры их игровых сюжетов, переход к более сложным его формам.

Безусловно, обогащать опыт детей можно и нужно и через чтение разного рода литературных произведений (поскольку классические литературные произведения, волшебные сказки, мифы и эпосы разных народов имеют подчас заметные отличия в способах построения и развития сюжета), и через предложение различных вариантов организации игры. Но приветствовать в деятельности дошкольника следует не применение тех или иных схем, а появление интересных, событийно и эмоционально насыщенных сюжетов, независимо от того, какие средства использует ребенок для их построений. Педагог должен выступать носителем культурного игрового опыта, которым дети овладевают в ходе деятельности, а затем обязательно получают возможность реализовать в самостоятельной творческой игре.