

- знания о структурах языка должны позволять ребенку использовать язык в целях реальной коммуникации, эти знания не являются главными в обучении, а лишь позволяют достигать поставленных коммуникативных целей;
- умение использовать язык в общении и точность в соблюдении правил языка являются основными принципами, которые лежат в основе коммуникативных техник детей. Но возможны случаи, когда принцип соблюдения языковых правил может и должен быть нарушен для того, чтобы общение на изучаемом языке было продолжено;
- во время обучения дети должны использовать язык (продуктивно и рецептивно) в естественных, постоянно меняющихся, не запрограммированных ситуациях общения (Brown, 1994).

Организация обучения иностранному языку в соответствии с этими принципами означает, что значительно повышаются требования как к построению самого процесса обучения, так и к уровню подготовки преподавателей. Педагогам необходимо теперь уметь использовать второй язык в естественно возникающих на занятиях ситуациях общения, реализуя при этом поставленные учебные цели.

К вопросу о формах организации развивающей предметно-игровой среды

Е.В. Трифонова (Москва)

Проблема развивающей предметно-игровой среды на сегодняшний день остается актуальной и в теоретическом и в практическом отношении. Есть четкое определение *развивающей предметной среды* – как *моделирующей развитие детской деятельности* (Новоселова С.Л., 2004, с. 3). Это значит, что такая среда позволяет не только реализовывать ту или иную (в нашем случае – игровую) деятельность в ее рамках, не только способствует развитию ребенка в ее процессе, но и создает благоприятные условия для развития самой деятельности, переходу ее к новым, более сложным формам, а значит – перспективы дальнейшего развития ребенка.

Первые разработки в области создания различных развивающих сред, в т.ч. и игровых, принадлежат С.Л. Новоселовой, ее сотрудникам и аспирантам. В этих исследованиях было показано, что развивающий потенциал игровой среды в значительной степени связан с ее обобщенностью и смысловой нейтральностью, что позволяет в рамках данной развивающей игровой среды организовывать сюжеты на любые темы, отталкиваясь от задач, идущих от познавательной и игровой инициативы самого ребенка.

В исследованиях было показано, что при такой организации предметно-игровой среды существенно расширяется диапазон сюжетов, а сами игры становятся более содержательно насыщенными (Гринявичене Н.-Э.Т., 1989). Но существует факт, зафиксированный и в литературе, и ежедневно наблюдаемый воспитателями старших-подготовительных групп, и уже давно принятый к сведению родителями и производителями игрушек. Суть его в том, что дети этого возраста предпочитают реалистичную игрушку: маленькие копии настоящих предметов вызывают у детей неподдельный интерес и желание играть с ними.

Как соотносить этот факт с линией нарастания обобщенности, присущей развивающей предметно-игровой среде? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо уточнить особенности использования в детской игре предмета-заместителя. В результате анализа ряда исследовательских работ (выполненных с 1960-х по 1990-е годы) можно зафиксировать многочисленные факты отказа детей дошкольного возраста от использования в игре таких предметов.

По данным Е.М. Гаспаровой (1985, с. 16), дети отказывались использовать предмет (кубик) в качестве персонажа (мотивируя тем, что «из кубиков строят») в возрасте 4–5 лет. По данным Н.И. Непомнящей (Психология и педагогика игры дошкольника, 1966,

с. 310), подобные трудности с применением предметов-заместителей возникали у детей 5–6 лет. Исследования И.В. Котетишвили (там же, с. 329) зафиксировали сходные отказы у детей от 5 до 7 лет. Предложение кубиков с лицами детям 6–7 лет в эксперименте Е.Е. Кравцовой (1991, с. 117–118) также обнаружило, что этот экспериментальный материал оказался труден для детей даже при разыгрывании хорошо знакомого сюжета.

Кроме того, было отмечено, что если «подсказки» взрослого резко активизировали самых маленьких детей в наделении нейтральных объектов некоторым значением в смысловом поле игры, то такое же косвенное руководство взрослого не помогало старшим детям (Володкович Т.В., 1990, с. 123). И еще один факт: экспериментально было выявлено, что если предметная среда сочетает сюжетные игрушки и полифункциональные материалы (потенциальные заместители), то дети *менее активно* наделяют значением эти предметы *на втором и седьмом* годах жизни (там же, с. 122). А вот данные другого исследования: «Предметы-заместители больше всего используются детьми пятого года жизни. Меньше всего – шестого» (Гринявичене Н.-Э.Т., 1989, с. 8).

То есть реально к концу дошкольного возраста у ряда детей фиксируется отказ от использования в игре предмета-заместителя. В указанных работах этот феномен объясняется неспособностью детей использовать предмет-заместитель, потому что дети оказываются в «плёну» стереотипов игрового поведения. Однако отказ может быть связан как с неспособностью, так и с нежеланием это делать. Один вариант, если мы имеем дело с детьми, которые не использовали предметы-заместители ранее и продолжают отказываться от их применения в старшем дошкольном возрасте. В этом случае целенаправленное обучение, показ игровых способов действий может изменить ситуацию (судя по всему, это случаи, описанные в работах Е.М. Гаспаровой и Е.Е. Кравцовой). А вот что касается случаев, описанных И.В. Котетишвили и Т.В. Володкович, то здесь, судя по всему, отказ был связан не столько с невозможностью, сколько с нежеланием использовать предмет-заместитель в предлагаемой экспериментатором ситуации.

Если принять во внимание стремление детей этого возраста к максимально реалистичной игрушке, то становятся понятны причины таких отказов. Получается, что к концу старшего дошкольного возраста нужно обеспечивать детей реалистичными игрушками? *Но учитывая тот факт, что тематика игры к этому возрасту должна охватывать практически все области действительности – это просто невозможно.*

Еще один экспериментальный факт: овладение в полной мере способностью к наделению знаковой функцией игрового материала (как крупногабаритных модулей, так и традиционных предметов-заместителей) *приводило не только к тому, что сами «заместители» использовались детьми именно в знаковой функции широко и разнообразно, но и к тому, что дети стали самостоятельно изготавливать простейшие игрушки-самоделки, «что не наблюдалось в констатирующих наблюдениях»* (Гринявичене Н.-Э.Т., 1989, с. 12). Этот факт показывает, что сначала ребенок идет по линии все более активного абстрагирования от предмета, но затем, когда эта способность в достаточной степени сформирована, происходит переход к другой линии развития, и стремление к реалистичной игрушке находит естественное разрешение в самостоятельном создании необходимой игровой среды. То есть, *когда игра уже легко может разворачиваться во внутреннем плане, она переходит на другой уровень* и на этом новом этапе ребенок уже становится способен последовательно развивать игровое действие, даже отвлекаясь на какое-то (иногда и продолжительное) время от сюжета игры для создания необходимых ему средств, а «реалистичность» игрушки (точнее – максимальное соответствие игровым замыслам) позволяет сильнее ощутить «реальность происходящего». *При этом наиболее важной особенностью оказывается не то, что эта среда «детализирована», а то, что она создается именно самим ребенком.* Самостоятельное изготовление необходимых игрушек полностью разрешает противоречие между широтой игровых интересов и стремлением к реалистичной игрушке.

Таким образом, мы касаемся важной темы игрушек-самоделок. Их воспитательное значение было известно давно. Д.В. Менджерицкая (1948, с. 36) отмечала, что «самоделные игрушки необходимы даже при самом богатом оборудовании». Кстати, ей же принадлежит и еще одно, актуальное и поныне, замечание: «В наших детских садах много самоделных игрушек, но они в большинстве случаев изготавливаются взрослыми, причем иногда даже не употребляются в игре, а стоят на выставке. И в этом сказывается непонимание особенностей ребенка, который стремится делать все сам» (там же).

Действительно, к концу дошкольного возраста дети охотно создают фигурки героев своей игры, целые города жителей или армии из пластилина и фольги. В дело идет все: камушки, палочки, фантики, фольга, лоскутки, пластилин, все виды бумаги и картона, брусочки, пробки, утеплительный поролон... Современные дети с охотой используют отвердевающий пластилин. Фантазия, а также творческий потенциал ребенка, оригинальность его конструктивных решений и изящность исполнения задумок порой по-настоящему поражают. Появление у ребенка желания самостоятельно сконструировать что-то, необходимое ему для игры, означает важный этап в его развитии: *умение создать игрушку — это умение создать орудие своей деятельности, это умение организовать собственную деятельность в соответствии со своими потребностями.*

То, что самоделная игрушка и самоделная предметная среда являются развивающими, обычно не вызывает возражений. Однако их создание в большей степени связано с развитием его умений, практических навыков, конструктивного мышления... А вот является ли подобная среда развивающей предметно-игровой средой, способствует ли такая она *развитию собственно игровой деятельности?* Оказывается, ее развивающее значение приближается к развивающему значению модульной среды, поскольку она также позволяет игровому сюжету отталкиваться не от особенностей наличной ситуации, а от замыслов ребенка. *И эта возможность организации сюжетов, идущих от инициативы самого ребенка, в игровом пространстве, соответствующем его замыслам и представлениям, обеспечивает подлинно развивающий характер такой среды.* Существенное отличие здесь состоит в том, что если модульная среда способствует формированию внутреннего плана деятельности, то самоделная игровая среда способствует формированию универсальной способности к построению новых целостностей различного типа — это универсальная способность, значение которой было раскрыто в работах Л.А. Парамоновой.

Важное развивающее значение имеет и то, что подобная среда позволяет реализовывать игру в разных формах, доступных на данный момент ребенку: от предметно-практической до «идеальной». При этом в случаях, когда игровой процесс уже стал «свернутым», практическое действие, связанное с созданием «предмета игры» и развернутое во времени, способствует «разворачиванию» пространства для внутренней игры, делая ее «предметной» и более насыщенной.

На сегодняшний день понятие развивающей предметной среды детства не включает в себя самоделных игрушек и самоделной игровой предметной среды (Новоселова С.Л., 2006). Точнее будет сказать, что они нигде не прописаны как элементы развивающей предметно-игровой среды. На деле это приводит к тому, что реально она используется в условиях дошкольных образовательных учреждений крайне редко, несмотря на то, что развивающий потенциал ее (не только в отношении игры, но и в отношении развития и обогащения ряда других специфически детских видов деятельности) несомненно велик. Вернуть эту среду с ее развивающими возможностями в педагогический процесс детского сада — достаточно важная на сегодняшний день задача.