

Обсуждаем актуальные проблемы

В этом номере мы продолжаем обсуждение форм организации деятельности детей в дошкольных образовательных учреждениях. Одной из характерных особенностей и главных задач педагогической науки и практики является постоянное переосмысление и модернизация воспитательно-образовательного процесса в соответствии с современными условиями и требованиями времени. Однако, осуществляя преобразования, следует помнить об особенностях дошкольного возраста, думать, прежде всего, о ребенке, о его благе и всеми силами обеспечивать его полноценное развитие.

Екатерина Вячеславовна ТРИФОНОВА,

кандидат психологических наук, заведующая лабораторией игры и развивающей предметной среды Государственного бюджетного научного учреждения г. Москвы Научно-исследовательского института дошкольного образования им. А.В. Запорожца

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ИГРЫ КАК ВЕДУЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Игровая деятельность ребенка, ее значение, закономерности и пути развития ее в дошкольном детстве – все это чрезвычайно злободневно и актуально в настоящее время. Важно знать историю вопроса, понимать терминологию и ее сущность, чтобы, учитывая достижения и ошибки прошлых лет, двигаться вперед, максимально используя воспитательный и развивающий потенциал игры.

Положение об игре с «мнимой» ситуацией как ведущей деятельности детей дошкольного возраста впервые было сформулировано Л.С. Выготским. В исследованиях Д.Б. Эльконина акцент был смещен на ролевое поведение, и ведущим типом деятельности была названа ролевая игра. С момента своего появления данный тезис подвергался уточнениям и корректировкам. Так, С.Л. Рубинштейн отмечал, что, признавая наличие «мнимой» ситуации в качестве признака, обязательного для всякой игры, эта теория неправомерно суживает понятие игры [8, с. 492]. Позже это положение под-

черкивала М.Ю. Кистяковская [7, с. 324]. Но даже в отношении собственно сюжетных игр отмечалось, что «в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является не только сюжетно-ролевая игра, <...> но и последовательно сменяющие друг друга пять видов игр: режиссерская, образная, сюжетно-ролевая, игра с правилами и снова режиссерская игра, но на качественно новом уровне развития» [3, с. 71]. Проблема является не просто терминологической, вопрос о сущности ведущей деятельности крайне важен и в практическом, и в теоретическом отношении, т.к. «проблемы, не

решенные при задании исходных понятий и определений, «перекочевывают» на более высокие уровни анализа» [10, с. 23]. Более того, они начинают оказывать непосредственное влияние на практику.

О том, что развивающий потенциал игр, в которые ребенка вовлекает взрослый, и игр, затеваемых им самостоятельно, неодинаков, педагоги знали всегда. Обсуждение этого вопроса началось почти 150 лет назад: «Подражательные игры в детском саду отличаются от подражательных игр дома; первые осмыслиют перед ребенком разные действия из жизни взрослых и природы; но ребенок действует в них не произвольно и не может во время этих игр углубиться в самого себя: его извне направляют к той или другой деятельности, между тем как дома он совершенно предоставлен самому себе, и его творчески-подражательная деятельность ничем не ограничивается. Поэтому одни игры в детском саду недостаточны для ребенка; он непременно должен играть один дома, без контроля и без стеснений, совершенно свободно. Дети остаются в детском саду поэтому не весь день, а только несколько часов. Детские сады, которые держат детей целый день, грешат против принципа всестороннего развития» [9, с. 47]. Таким образом, еще в 1866 году было сформулировано крайне важное положение о том, что детская подражательная (сюжетно-ролевая) игра в условиях детского сада носит в большей степени образовательный характер, тогда как в домашних условиях в полной мере может проявить себя как «творческая», и ее угнетение пагубно для развития ребенка.

С течением времени, со становлением и укреплением отечественной системы дошкольного образования многие дети стали оставаться в саду на целый день. Свободные творческие игры вынужденно перешли в условия дошкольного учрежде-

ния, и с ними тут же начались проблемы. Так, уже к концу 1920-х годов отмечалось, что «с играми, особенно свободными, дело обстоит не так благополучно», времени на игру недостаточно, дети играют урывками между занятиями [5, с. 8].

К середине 1930-х годов название «творческая игра» приобретает значение термина [11]. Эта характеристика детской игры постоянно звучала в трудах Д.В. Менджерицкой, а позже А.П. Усовой, Р.И. Жуковской и др., настаивавших на том, что развитие ребенка в первую очередь связано с теми играми, замысел которых принадлежит самому ребенку. Запорожец А.В. также подчеркивал, что игра приобретает наибольшее влияние на психическое развитие детей, только переходя в форму детской самостоятельности [1, с. 239]. В тот же период игра провозглашается «одним из средств всестороннего развития ребенка», а это означало, что она должна была как-то организовываться и направляться педагогом [11, с. 5–6]. Вмешательство в детскую игру превращало ее в занятие и лишало непосредственности, а косвенное управление не всегда способствовало решению основной задачи – отражению в игре «нужного» содержания. Тогда эта задача стала решаться особым способом: через выделение внутри творческих игр особого подвиды, названного «стимулированными» играми [11, с. 13]. Их целью было привлечение детей к содержанию, вытекающему из воспитательных задач, поставленных педагогом. При этом подчеркивалось, что «стимулированные педагогом игры не должны <...> вытеснять свободного детского творчества» [11, с. 13]. Здесь важным было то, что четко разделялись свободная игра детей и игра, организованная взрослым. Однако на практике воспитатели сковывали руки положения, вытекающие из общих установок тех лет о том, что «руководить игрой было нельзя, следовало

только «организовать среду» [2, с. 81]. Разумеется, такой подход не способствовал развитию игры как деятельности: свободная детская игра была пущена на самотек, а «стимулированная» организовывалась весьма специфическим образом. И неудивительно, что после появления в 1936 году Положения о педологических извращениях Наркомпросов «стимулированные игры» были признаны педологическим извращением, и возврат к ним не приветствовался. Так, в работах А.П. Усовой проскальзывает фраза о том, что некоторые воспитатели самоустраиваются от руководства игрой, «опасаясь, что их будут обвинять в возвращении к “стимулированным” играм» [12, с. 6].

Термин «творческая» был хорош тем, что отражал ее **сущностную характеристику**. Под ним понимали игру, в которой ребенок сам создает, «творит» свой мир в соответствии со своими желаниями и идеями. К 1940-м годам в психологической литературе появляется и набирает силу термин, более четко отражающий **видовую принадлежность** этого типа игр – ролевая (или сюжетно-ролевая) игра. На протяжении какого-то времени эти термины сосуществовали как синонимы [13, 14]. Однако, если в «Руководстве для воспитателя» 1945 и 1953 года игры еще называются «творческими», то уже в «Программе воспитания...» (1962) происходит официальная смена названия, и там присутствуют только определения «сюжетная» и «ролевая». Новая терминология быстро вошла в силу и заняла настолько прочные позиции, что уже в середине 1960-х годов со страниц журнала «Дошкольное воспитание» (1966, № 2, с. 41) звучит упрек за использование устаревшей терминологии, высказанный в адрес Д.В. Менджерицкой.

На первый взгляд, все логично: развивается наука, уточняются определения. А на деле это привело к весьма противо-

речивой ситуации, т.к. с определением «творческая» исчезло понимание примата детской инициативы в игре. Термин «сюжетно-ролевая», определяя игру по форме, не фиксировал той разницы, которую четко выявляли названия «творческая» и «стимулированная» игра, т.е. разницу между **собственно игровой деятельностью и набором игровых действий**, выполняемых ребенком (когда по сути ни игрового мотива, ни активно воссоздаваемой воображаемой ситуации у него нет). Эта грань была стерта терминологически, и, как следствие, она начала стираться и из сознания педагогов тех лет. Сюжетно-ролевой игрой стала называться фактически любая деятельность, хоть сколько-нибудь внешне походящая на игру. И, в первую очередь, организованные воспитателем «показательные» игры, по сути представляющие собой своеобразные занятия. Закономерным итогом такого подхода явилась работа Г.П. Щедровицкого, в которой игра рассматривалась как особая педагогическая форма детской жизни, выработанная или созданная обществом для управления развитием детей [7]. В исследовании было аргументированно доказано, что игра не имеет имманентного (внутренне обусловленного) развития, не может выполнять и не выполняет общеразвивающей функции, оставаясь всего лишь удобной формой обучения ребенка тем или иным конкретным знаниям или навыкам. Эти выводы совершенно справедливы, если не распространять их на детскую игру в целом, а отнести исключительно к тому конкретному виду игры, который действительно был подвергнут изучению, а именно – игры, организуемой по инициативе взрослого.

К 1980–1990-м годам ситуация фактического господства «организованных» игр неизбежно приводила к тому, что дети в дошкольных учреждениях играли мало, игра не занимала в педагогическом процессе

должного места и ее уровень не соответствовал возрастным возможностям детей. К этому времени в литературе можно зафиксировать активный протест против сложившейся ситуации. Наиболее эмоционально здесь выступила Е.Е. Кравцова, наиболее эффективно – С.Л. Новоселова, предложившая новую классификацию игр, основанием которой служила **инициатива в игре** [4, 6]. В рамках этой классификации впервые были четко разведены игры, составляющие ведущую деятельность дошкольника и обеспечивающие его возрастное развитие, и игры, несущие специализированную обучающую функцию или приобщающие ребенка к определенным культурным эталонам. Было выделено три основных класса игр, развивающий потенциал которых различен.

I. **Первый класс** составили игры, возникающие по инициативе самих детей, т.е. **самодеятельные**. В них дети сами задают цель игры, выбирают средства и способы ее осуществления, сами создают игровые проблемные ситуации и находят решения доступными им игровыми способами. **Только самодеятельные игры представляют собой ведущую деятельность и имеют решающее значение для детского развития.** Они не ограничены рамками сюжетно-ролевой игры, а представлены целым рядом подвидов. Это обосновывает, почему **не только сюжетно-ролевая игра и не всякая сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью.** Для появления и успешного развития самодеятельной игры игровой опыт ребенка обязательно должен включать игры двух других классов.

II. **Второй класс игр** отличается тем, что инициатива в них принадлежит взрослому. Именно он задает цели игры, определяет способы и средства ее реализации, даже если лично в игре и не участвует. Например, правила игры изначально

закладываются в конструкцию при создании дидактической игрушки. К играм этого класса обращаются чаще всего в обучающих и воспитательно-образовательных целях.

III. **Третий класс игр** определяется исторической инициативой этноса, в глубинах которого они возникают. Это так называемые традиционные или народные игры. По сути они очень близки тем, которые возникают по инициативе взрослого, но существенным различием будет то, что содержание этих игр определяется не конкретными образовательными целями и задачами, зависящими от того или иного этапа развития общества, а многовековым опытом, нацеленным на решение более общих задач, чем формирование конкретных умений и навыков.

Ряд современных программных документов, например, программа развития ребенка-дошкольника «Истоки», основана уже на этой классификации, однако нельзя сказать, что она была единодушно принята. Дело в том, что основание данной классификации и психологический смысл выделяемых классов оказались не до конца осознанными. Следует уточнить, какое содержание вкладывала в эти понятия автор классификации, чтобы осознать единство предложенного критерия и психологическую сущность игр, им определяемых. Предложить игру (т.е. выступить инициатором) может кто угодно: самодеятельные игры чаще всего начинаются с того, что один ребенок предлагает во что-то поиграть, а остальные это предложение принимают. Это не означает, что для того, кто предложил игру, она будет самодеятельной, а для остальных нет. Что касается народных игр, то они **всегда** транслируются либо через взрослых, либо через других детей, но от этого не становятся ни самодеятельными, ни дидактическими. Тот, кто предлагает игру, выступает ее

инициатором, но это не имеет никакого отношения к классу игры, а вот *инициативой, определяющей этот класс*, обладает тот, кому принадлежат *цели, способы и средства осуществления* игры. Так, если тему игры предложил взрослый, а ребенок начал самостоятельно разворачивать сюжет в соответствии со своими игровыми интересами, то такая игра будет, безусловно, самодеятельной. Если ребенок сам берет дидактическую игрушку и начинает собирать ее по правилам, то такая игра будет самостоятельной, но не самодеятельной, т.к. цели, способы и средства в такой игре изначально принадлежат взрослому. В народных и традиционных играх цели, способы и средства игры, зафиксированные в ее правилах, принадлежат этносу. И если эти правила произвольно меняются, игра может поменять свою психологическую сущность.

Предложенное классификационное основание позволяет четко отделить игру как ведущую деятельность от игровой формы любой другой деятельности, которую инициирует взрослый. Ни одна педагогическая классификация не в состоянии это сделать, т.к. она определяет игры «по форме». Данная, психологическая, классификация имеет совершенно иную цель, *определяя внутреннюю сущность игры*, независимо от ее формы (ведь та же сюжетно-ролевая игра может быть и самодеятельной и сюжетно-дидактической).

Таким образом, четкое терминологическое разделение разных видов игр позволяет правильно решать задачи их педагогической поддержки и организации воспитательно-образовательного процесса. В условиях дошкольного образовательного учреждения игра представлена *в разных формах*, которые необходимо четко различать:

- игра *как деятельность*, побуждаемая игровым мотивом, специфика

которого состоит в том, что мотив игры заключается в ней самой (в условиях педагогического процесса такая игра *представлена* самодеятельными играми; их развивающая *функция* состоит в том, что именно в процессе этой деятельности формируются основные возрастные новообразования);

- игра *как форма организации образовательного процесса*, содержание этих игр определяется взрослым в соответствии с теми или иными образовательными задачами (в условиях детского сада они *представлены* обучающими играми, а также организацией занятий в игровой форме, *функция* которых связана с обогащением представлений детей, закреплением освоенных способов действий и пр.);
- игра *как форма организации жизни детей*, содержание этих игр отбирается или направляется взрослым в соответствии с теми или иными воспитательными задачами (в педагогическом процессе они *представлены* коллективными сюжетно-ролевыми играми, играми с правилами и др.), *функция* их связана с социализацией детей – практическим освоением правил и норм, формированием детского коллектива.

Организация жизни детей в детском саду обязательно должна включать все перечисленные формы. Но при этом следует помнить, что доминирование двух последних может приводить к *депривации игры как ведущей деятельности на фоне ее тотальной эксплуатации*, что, к сожалению, нередко приходится наблюдать на практике. Правильное понимание значения разных видов игр позволит создать оптимальные условия для детского развития.

Литература

1. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. – Т. 1. Психическое развитие ребенка. – М., 1986.

2. Коссаковская Е. Советской игрушке – 50 лет // Дошкольное воспитание. – 1967. – № 10.

3. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1996. – № 6.

4. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника. – М., 1996.

5. Методические письма по дошкольному воспитанию. Письмо тринадцатое. Игра и труд дошкольника. – М.–Л., 1929.

6. Новосёлова С.Л. О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 3.

7. Психология и педагогика игры дошкольника. – М., 1966.

8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1999.

9. Симонович А.Д. Значение игры в жизни ребенка // Детский сад. – 1866. – № 2.

10. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. – М., 1985.

11. Творческие игры дошкольников. Методическое письмо. Наркомпрос РСФСР. – М. – Л., 1934.

12. Усова А.П. Руководство творческими играми детей // Дошкольное воспитание. – 1947. – № 8.

13. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы дошкольной игры // В кн.: Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М., 1948.

14. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М., 1960.

Анна Витальевна БЕЛОШИСТАЯ,

доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Мурманского государственного гуманитарного университета

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ В ДОУ¹

Включение дошкольной ступени образования в систему непрерывного процесса дошкольного и начального образования, как полагает автор, требует определения и обоснования выбора формы обучения дошкольников математике на качественно ином уровне, соответствующем современным требованиям.

Традиционной формой обучения математике в детском саду является *занятие*. Однако в дошкольной педагогике периодически возникают дискуссии по поводу,

как целесообразности этой формы организации обучения в принципе, так и способов построения и планирования занятий. В настоящее время по-прежнему имеют

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Разработка образовательной технологии развития непрерывного преемственного математического мышления в системе детский сад – школа – вуз в Мурманской области», проект 11-16-51002а/С.