

Дети не всегда осознают связку взаимодополнительных ролей. Социальная сторона ролей, взаимоотношения между ролями пока еще малодоступны ребенку.

Обозначенные «ступени социализации» – это начало пути в «детское общество», куда должен войти каждый ребенок, без которого невозможно его полноценное развитие.

К старшему дошкольному возрасту ребенок овладевает ролевым способом построения игры, где роль становится центром игры. Ребенок способен выполнять совмещенные роли в рамках одного сюжета, изменять свое ролевое поведение в соответствии с разными ролями партнеров. Ребенок активно вступает во взаимодействие со сверстниками, ведет ролевой диалог с носителями других ролей. Ролевой диалог перемежается с реальным общением по поводу игры. Эта возможность обеспечивается не только обогащенным игровым опытом, но и обогащенными речевыми умениями, позволяющими аргументированно высказываться в самой игре на уровне ролевых отношений, обосновывать свои предложения и возражения по поводу организации игры. Особенно ярко выступает взаимосвязь игровых и речевых умений в старшем дошкольном возрасте, когда дети совместными усилиями создают сюжеты. Комбинирование знаний, полученных из разных источников, согласование индивидуальных замыслов постепенно переходит в речевую форму, и игровой замысел реализуется «во внутреннем плане».

В старшем дошкольном возрасте создаются устойчивые игровые объединения на основе интереса к содержанию игры и по личным симпатиям. В группе семилеток (22 человека) по содержанию игры объединились 10 детей; по личным симпатиям – 12. Происходит смещение акцента с предметно-игровых действий на условное обозначение их.

Проблемы игры и развивающей предметной среды в трудах А. В. Запорожца и развитие этих идей на современном этапе

Е. В. Трифонова, г. Москва

Основные направления исследований А. В. Запорожца в области детской психологии были связаны с разработкой проблем онтогенеза детского мышления и восприятия, развития движений, формирования социальных эмоций и др. Работ, посвященных проблеме ведущей деятельности ребенка дошкольника – игре – совсем немного. Наиболее известной из них является работа «Основные проблемы онтогенеза психики», составившая первый раздел сборника «Актуальные проблемы возрастной психологии» и переизданная в первом томе «Избранных психологических трудов» (глава «Особенности различных видов детской деятельности и их роль в психическом развитии ребенка»). Основная часть этой главы, посвященная игровой деятельности, впервые увидела свет в 1965 г. на страницах журнала «Дошкольное воспитание» (№ 10). Две другие работы представляют собой статьи, опубликованные в сборниках научных трудов по проблеме игры («Психология и педагогика игры дошкольника», 1966; «Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста», 1978 и др.), одна из которых до издания сборника также была напечатана в журнале «Дошкольное воспитание» за 1964 г. (№ 4).

В то же время в этих небольших по объему работах настолько глубоко и точно поставлены основные проблемы в отношении развития и педагогической поддержки игровой деятельности дошкольника, дана характеристика значения этой деятельности для общего развития ребенка, что эти материалы не теряют своей актуальности и по сей день.

Понимание развития как процесса усвоения (присвоения) человеческой культуры, лежащее в основе деятельностного подхода, позволило по-новому взглянуть на проблему «обучение – развитие»: без обучения нет развития, но для того, чтобы быть эффективным, обучение должно идти на шаг впереди развития, а не плестись в его хвосте (Л. С. Выготский). Какое отношение проблема обучения имеет к игре? Самое прямое: нужно ли учить детей играть? Ответ на этот вопрос, подтвержденный многими экспериментальными данными, был дан уже давно: безусловно нужно. Опираясь на работы Н. М. Аксариной (1944), Ф. И. Фрадкиной (1950) и др., А. В. Запорожец также говорит о том, что на определенной возрастной ступени (т.е. в раннем возрасте) ребенка необходимо учить играть, и что без соответствующих воспитательных воздействий игра не возникает или задерживается в развитии (Избранные психологические труды..., с. 239). Что же касается дальнейшего развития игровой деятельности, то А. В. Запорожец обращает внимание на то, что было бы неправильным представлять себе это развитие как прямой результат обучения разыгрывать все более сложные сюжеты, предлагаемые воспитателем в известной последовательности. А. В. Запорожец подчеркивал, что мощнейший развивающий потенциал игры дошкольника реализуется только при ее переходе «в форму детской самостоятельности» (там же, с. 239). Это принципиальное положение нашло воплощение в новой классификации детских игр, предложенной С. Л. Новоселовой, где в качестве ведущей деятельности выступает не просто сюжетно-ролевая игра, а именно самостоятельная игра. Что же касается разыгрывания тех или иных конкретных сюжетов (направленных на формирование определенных личностных качеств ребенка или расширения его знаний в какой-либо области), то они безусловно сыграют важную роль в обогащении игрового опыта ребенка, который затем ляжет в основу его самостоятельной игры, помогут в уточнении каких-то его знаний, в формировании определенных поведенческих навыков и пр., но в отрыве от самостоятельной игры все равно не смогут обеспечить полноценного развития

ребенка. Во-первых, такие игры, инициированные и поддерживаемые взрослым, представляют собой действие, которое далеко не всегда становится деятельностью самого ребенка. Во-вторых, в этом случае нарушается баланс между процессами интериоризации и экстериоризации, которые, как считал А. В. Запорожец, «являются разными сторонами единого процесса микрогенеза игры; и только их единство обеспечивает не механическую ассимиляцию игрового содержания, а активное воссоздание ребенком усваиваемых способов действия и моральных истин, превращение их во внутреннее достояние детской личности» (Игра и ее роль..., с. 7). Развитие детской игры – не простое усложнение сюжетов, а обобщение многообразного детского опыта и его практическое применение в условиях игры.

Несмотря на то, что подобная постановка проблемы ни у кого не вызывает возражений в плане теоретическом, в плане практическом она реализуется крайне редко. Идет прямое обучение играм в старших возрастах, самостоятельная игра подменяется дидактической игрой, а то и просто названным «игрой» типичным занятием. При необходимости организации «творческих» игр, воспитатели подменяют их механическим разыгрыванием определенных сюжетов (настойчиво возвращая детей в заранее запланированное русло игры). В отдельных педагогических колледжах педагоги по-прежнему обучают студентов планированию игровой деятельности с предварительным написанием конспекта игры – то есть реализуется подход, который заведомо лишает игру не просто ее самостоятельного статуса, но и самой возможности перехода на уровень самостоятельной деятельности. Получается, что замечание А. В. Запорожца, высказанное более четверти века назад, совершенно не потеряло своей актуальности – до сих пор воспитатели не знают, что делать с игрой: «с одной стороны, имеют место попытки жесткой регламентации игровой деятельности, когда воспитатель навязывает детям и сюжет, и способ осуществления игры, превращая ее в учебное занятие, лишая ее самостоятельного характера. С другой стороны, у некоторых воспитателей появляется другого рода неправильная тенденция полного невмешательства в игру детей, фактического отказа от руководства ею» (Игра и ее роль..., с. 4). По сей день воспитатели не владеют (или владеют в единичных случаях) методикой организации подлинно самостоятельной игры. В то время как такая методика существует, она была разработана еще в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, директором которого в течение долгих лет был А. В. Запорожец, и опубликована в конце 80-х годов как метод комплексного руководства, направленный на формирование игровой деятельности.

Обращение к имени А. В. Запорожца в отношении проблемы развивающей предметной среды может показаться на первый взгляд странным. Действительно, эта проблема была поставлена уже в конце 80-х годов в работах С. Л. Новоселовой и разрабатывалась коллективом сотрудников под ее руководством. Однако сама постановка этой проблемы безусловно связана с двумя важнейшими тезисами, которые были сформулированы в трудах Александра Владимировича, и которые необходимо учитывать при построении педагогической работы с детьми дошкольного возраста.

В работах Л. С. Выготского, под руководством которого в составе группы молодых исследователей, будучи еще студентом, работал и А. В. Запорожец, было четко сформулировано положение о том, что единицей обобщения является слово. Исследования, проведенные А. В. Запорожцем на глухонемых детях позволили уточнить это положение: практическая интеллектуальная деятельность ребенка, не владеющего речью, «опосредована еще не словом, но уже предметом» (Избр. психологич. труды, I, 1986, с. 176). Ребенок не может полноценно развиваться в вербально-виртуальном пространстве (а часто именно в такое пространство он попадает в ситуации обучения). На этой ступени психического развития для него еще не существует отвлеченной теоретической деятельности, отвлеченного созерцательного познания, и поэтому осознание выступает у него прежде всего в форме действия: «ребенок, осваивающий окружающий его мир, – это ребенок, стремящийся действовать в этом мире» (А. Н. Леонтьев, 1981, с. 483). Возможности такого действия во многом определяются особенностями окружающей ребенка предметной среды, которая не только позволяет ему действовать «здесь и сейчас», но и содержит потенциальные, открывающиеся ребенку постепенно, по мере его развития, возможности, обеспечивая основу и перспективы этого развития.

Второй тезис связан с трактовкой детской игры как своеобразной формы планомерно-поэтапного формирования психических процессов, которое, по мнению А. В. Запорожца, своеобразными путями осуществляется в игре. По мере развития игры ребенок переходит от развернутых материальных (материализованных) действий с реальным предметом-игрушкой к обозначению действия, переходу его во внешнеречевую форму, а затем и к идеальной игре – «игре воображения». Получается, что богатая, разнообразная, предметно насыщенная, но очень конкретизированная игровая среда провоцирует возврат к материальному действию, тормозя развитие; а сознательно обедненная среда, с целью скорейшего перехода к более развитым формам игры, не дает ребенку опоры в случае затруднений, и также тормозит развитие игры. Оптимальный вариант представляет собой обобщенная предметно-игровая среда, которая позволяет решать и еще одну задачу, обеспечивая возможность игры по любому сюжету, в том числе и в отношении тех областей действительности, которые недостижимы для ребенка (другие континенты, планеты, исторические эпохи и пр.).

В настоящее время сформулированы основные концептуальные положения по проблеме развивающей предметной среды и созданы вариативные модели, представляющие собой практическое воплощение этих теоретических положений. Развивающая предметная среда позволяет функционально моделировать развитие деятельности ребенка на каждом возрастном этапе. Соответственно, в отношении разных видов деятельности эта среда будет иметь свою специфику. В отношении игровой деятельности будут особо важны два свойства, обеспечивающие ее развивающий потенциал: ее обобщенность и трансформируемость.

Первое предполагает, что любой объект данной среды способен принимать на себя практически неограниченный спектр игровых значений, которые необходимы ребенку для поддержания его игры. Рост обобщенности игровой среды способствует формированию внутреннего плана деятельности, знакового сознания, позволяющих впоследствии перейти от реального предмета к воображаемому. Легкая трансформируемость позволяет быстро изменять эту среду в соответствии с теми или иными игровыми задачами.

Актуальность многих положений, сформулированных в работах А. В. Запорожца по проблеме игровой деятельности возрастает в наши дни, в ситуации неадекватного социального запроса на акселерацию (ускорение) детского развития в противовес его амплификации (обогащению). Обращение к работам А. В. Запорожца, его научным исследованиям, поможет правильно построить педагогическую работу с детьми дошкольного возраста, уделив игре достойное место.

Некоторые экспериментальные данные об игровой компетентности взрослых

Е. П. Арнаутова, г. Москва

Как известно, проблема влияния игры на психическое развитие ребенка в период дошкольного детства широко исследовалась А. В. Запорожцем и его коллегами. В изучении роли игры он особо выделял игровую деятельность, как активный способ усвоения ребенком социального опыта, его преобразования и обобщения в детской деятельности. А. В. Запорожец объяснял значение игры для психического развития тем, что она вооружает дошкольника доступными для него способами активного овладения таким содержанием социальной действительности, которое при других условиях было бы недостижимым и поэтому не могло быть по-настоящему освоено. При этом немалая роль, как считал ученый, принадлежит взрослому как носителю игровой культуры и способов игровой деятельности.

Коллеги и единомышленники А. В. Запорожца в разное время проводили экспериментальные исследования вопросов формирования игровой деятельности в раннем и дошкольном периодах детства; по организации творческих игр детей; по проблемам игры как средства нравственного воспитания дошкольников; руководству взаимоотношениями детей в игре и формированию их социальной компетентности в игре; изучались содержательные аспекты игрового общения взрослого с ребенком сначала в условиях общественного, позже – семейного воспитания дошкольников (Абрамян Л. А., Антонова Т. В., Жуковская Р. И., Загик Л. В., Зворыгина Е. В., Иванкова Р. А., Иванова В. М., Маркова Т. А., Менджерицкая Д. В., Новоселева С. Л., Репина Т. А. и многие др.). Тем не менее, многогранные задачи по использованию резервов игры, поставленные А. В. Запорожцем перед педагогами, остаются сегодня столь же злободневными и не полностью реализованными, как и при жизни ученого.

В данной статье мы остановимся на некоторых экспериментальных данных, полученных в ходе изучения игровой инициативы родителей дошкольников.

Нам представляется, что в условиях взаимосвязи и интеграции общественного и семейного воспитания профессионалы, сами умеющие играть, (будь-то воспитатель, психолог, педагог дополнительного образования, тренер по физкультуре и т.д.), становятся главными и практически единственными трансляторами игровой культуры для современной малодетной и эксклюзивной семьи. Сегодня на пути передачи и сохранения в семье игры, особенно, сюжетно-ролевой, стоит много труднопреодолимых преград внешнего и внутреннего свойства. К первым относятся «чрезмерная любовь» к телевизору и компьютеру как средствам досуга в семье, а также обилие на потребительском рынке электронных игр. Сюда же можно отнести жизнь в условиях экономического и социального напряжения, как говорится «не до игр», иными словами, не до осознания ценности игры в развитии ребенка российским семьям, живущим по объективным причинам в хроническом стрессе. Преграда внутреннего порядка – это свойственное для взрослого человека ощущение «связанности собственным возрастом» (А. Лоуэн). Хотя специалисты и отмечают, что игра не заканчивается сразу же после окончания детства и способность к игре может сохраняться всю жизнь, проведенные нами тематические опросы родителей в возрасте от 22 до 40 лет показывают, что многие с годами ощущают определенные пределы своей игровой активности и веселости, как бы позволяя «детству уйти от себя». Экспериментальные наблюдения за характером игрового поведения родителей детей от 4-х до 7 лет в условиях специально создаваемого для детей и взрослых игрового пространства показывают, что далеко не всех взрослых «тянет» на «территорию» ребенка, многим комфортнее оставаться на своей «территории» в роли наблюдателя, а то и эксперта детей. Любопытно, что более 70 % родителей дошкольников на вопрос о собственных игровых умениях самокритично отвечают, что они играют хуже, чем дети. Среди детей, считающих, что взрослые играют хуже, имея в виду педагогов и родителей, нами выявлялось до 45 % детских мнений.

Интересны данные тестовых опросов родителей с целью изучения предпочтительности выбора взрослыми способов обращения с ребенком в типичных домашних ситуациях общения: либо выбор варианта обращения в директивной манере, либо с опорой на игру, игровой образ? Для этого, совместно с Р. А. Иванковой, была разработана методика тестового опроса, состоящая из четырех ситуаций с тремя вариантами поведения к каждой. Родителям следовало выбрать один из предпочитаемых вариантов своего реагирования, при этом на разницу вариантов поведения внимание родителей не обращалось. Например: