

Гаспарова Е. М.

Роль социального опыта в игре детей раннего и дошкольного возраста

В условиях реформы школы одной из основных задач, стоящих перед советскими психологами, изучающими детскую и педагогическую психологию, является разработка эффективных, адекватных возрасту детей методов воспитания и обучения. Шестилетним школьникам нужна помощь в адаптации к новой обстановке, к новым социальным отношениям, к новому социальному статусу, к смене ранее ведущей игровой деятельности — учебной, которая станет для них основной. Вот почему сейчас так актуальны проблемы развития игры дошкольника в целом, и в частности вопросы зарождения в ней социальных компонентов. Важно выяснить, в каком направлении нужно развивать игру в детских садах и какое место она должна занять в первых, классах школы. В советской педагогике и психологии в целом вопросам развития игровой деятельности уделялось много внимания. Однако преимущественно изучалась игра детей среднего и старшего дошкольного возраста. Вопросы становления игровой деятельности на ранних этапах онтогенеза исследовались значительно меньше. При этом в работах, относящихся к развитию игры в раннем возрасте, внимание уделялось прежде всего операциональному компоненту — формированию у детей необходимых навыков игровых действий с предметами, усвоению адекватных способов действий, их правильной последовательности. Представление ребенка раннего возраста о социальных взаимоотношениях и способах их отражения в игре почти не изучалось.

В работах, посвященных игре дошкольников, социальные представления ребенка рассматривались более подробно, исследовались возможности усвоения в игре социальных норм, правил, отношений, актуализация собственного непосредственного и опосредствованного социального опыта, умение согласовывать свои игровые действия с действиями партнера и многое другое. Но все это изучалось на материале сюжетно-ролевых игр, которые достигают своего максимального развития лишь у 5—6-летних детей. Начальные же этапы развития этих игр, отображающих взаимоотношения между людьми, оставались за рамками исследований.

Таким образом, игра детей на рубеже раннего и дошкольного возраста (конец 3-го — начало 4-го года жизни) осталась малоисследованной. Между тем данный период чрезвычайно важен для всего психического развития. В это время дети овладевают речью, умением обобщать, расширяются их социальные контакты, растет инициативность и самостоятельность. Все это ярко проявляется и в развивающейся игре. Однако в практике работы детских учреждений названные изменения не всегда учитываются. При

организации игры в группах детского сада наблюдается тенденция ограничивать развитие игровой деятельности жесткими рамками нескольких стандартных сюжетов (больница, парикмахерская, магазин, дочка-матери), с которыми детей знакомят воспитатели. Побуждает к этому и шаблонность игровой атрибутики, представленной в «игровых зонах», и неизменность этих зон во всех группах от 3-го до 7-го года жизни. Вполне понятно, что стандартные предметы диктуют стандартные действия и, следовательно, стандартный характер игры, который оказывается присущ детям всех возрастов. Все это стесняет, а порой и исключает возможность разностороннего саморазвития игровой деятельности. Поэтому не случайно в последние годы наблюдается заметное снижение уровня игры дошкольников, особенно в ситуациях, требующих отображения социальных отношений между людьми, т. е. в сюжетно-ролевых играх. Дети дошкольного возраста часто задерживаются на играх сюжетно-отобразительного характера, свойственных раннему детству (детям 2—3 лет) и предшествующих сюжетно-ролевым играм. Для сюжетно-отобразительной игры характерно отображение в игровой форме цепочек действий, например кормление куклы и укладывание ее спать или приготовление обеда, кормление куклы, прогулка с ней. Эти игровые действия далеко не всегда бывают связаны в единый, последовательно разворачивающийся сюжет. Цепочки действий обычно коротки, часто повторяются. Нередко вспомогательное по сути действие (например, мытье тарелок при игре в детский сад) становится основным содержанием игры, фаза «подготовки» вытесняет и заменяет фазу «осуществления» задуманного игрового действия (в данном случае — кормление куклы). Сюжетно-отобразительная игра, присущая детям раннего возраста, имеет предметное содержание, т. е. представляет собой игру в предметы, манипулирование с игрушками и другим оборудованием. Игра может быть формально подчинена какому-либо социальному сюжету, но фактически он лишь определяет выбор игрушек, задает общую направленность игровым действиям и их последовательности. На первый же план для ребенка выступает успешность действий с предметами, точность их выполнения, а не их социально значимый смысл, т. е. не отображение в игре особенностей поведения человека с учетом социальных целей выполняемых действий и одобряемых обществом способов их достижения.

Типичная же для дошкольника сюжетно-ролевая игра имеет социальное содержание. Она носит уже иной характер и представляет собой игру не в предметы, а во взаимоотношения между людьми. Из нового содержания вытекает необходимость выделить и распределить роли в соответствии с сюжетом игры, принять роль на себя и действовать согласно ей. Сюжетно-ролевая игра развивается постепенно и проходит ряд стадий в течение младшего и среднего дошкольного возраста, достигая полного развития у старших дошкольников.

Появление социального содержания игровой деятельности можно считать

одной из основных предпосылок становления сюжетно-ролевой игры, которую можно обнаружить уже в конце третьего года жизни.

Для перехода к игре с социальным содержанием в числе прочих необходимы следующие условия: наличие обобщенного социального опыта у ребенка, т. е. представлений об отображаемой ситуации и способах поведения в ней; умение актуализировать этот опыт в игре (а для этого — достижение достаточно высокого уровня обобщения и способности к переносу) и, наконец, способность в некоторой степени оторваться от привлекательной предметной стороны деятельности и вещественных качеств игрушки. Последнее условие нередко представляет для ребенка определенную сложность, ибо в раннем детстве предметно-практическая деятельность, будучи ведущей, определяла характер всей деятельности ребенка, обеспечивала ознакомление с предметным миром и способами действий в нем. В дошкольном же возрасте ведущей становится игра, а она требует знания и отображения социальных взаимоотношений.

Нашей исходной гипотезой было предположение, что в начале своего развития предметно-практическая и сюжетная (социальная по своему содержанию) составляющие игровой деятельности теснейшим образом взаимосвязаны. В случае, когда превалирует предметно-практическая составляющая, отображение социальных взаимоотношений в игре задерживается — ребенок как бы «застревает» на предметной деятельности, и она начинает тормозить развивающуюся игру. При этом социальное содержание игровой деятельности остается на втором плане, а основным для ребенка в игре становится совершенствование предметно-практической стороны действий. Когда все способы действий с предметами освоены и отработаны, игра не получает развития и быстро надоедает ребенку.

Разработанная нами методика направлена на диагностику и коррекцию подобного типа нарушения развития игры детей на рубеже раннего и дошкольного возраста. По этой методике было проведено экспериментальное исследование игры детей от 2 лет 4 мес до 3 лет 2 мес (30 человек), воспитанников яслей № 251 Москвы.

Ребенок раннего возраста, еще не всегда владеющий речью и не достигший совершенства в овладении предметным миром и способами действий с предметами, тем не менее имеет достаточный социальный опыт и способен к его обобщению. Эта способность распространяется и на предметно-практический, и на социальный опыт в раннем возрасте, на ней и основывается разработанная нами методика. Особое внимание следует обратить на умение ребенка оторваться от предметности в игре и перейти к действиям с осознаваемым социально значимым смыслом. Опираясь на эту способность, мы пытаемся стимулировать переход от «предметного» использования игрушки к ее использованию в качестве изображения живого существа.

Опираясь на исходную гипотезу, мы предположили далее, что если лишить ребенка возможности «предметной возни», т. е. сократить предметно-практическую составляющую до минимума, то ребенок сможет без помех актуализировать накопленный им социальный опыт. Для этого ребенку предлагался специально разработанный игровой материал — набор брусочков, имеющих форму параллелепипеда разного размера (от 3,5 до 7,5 см высотой) с квадратом в основании (1,5—2 см). В дальнейшем мы будем называть этот материал кубиками в соответствии с тем, как называют его дети. На одну из граней каждого кубика в верхней его части нанесено схематическое изображение человеческого лица с различным эмоциональным выражением (радостное, грустное, сердитое и нейтральное). Выбор формы игрового материала обусловлен тем, что она хорошо знакома детям по строительным наборам. Эта форма немедленно стимулирует единственно знакомый для ребенка вид деятельности с подобными объектами — конструирование — деятельность, предметную по содержанию. Но в тот момент, когда ребенок обнаруживает на кубиках, из которых собирается или уже начал что-то строить, изображение человеческого лица, происходит перестройка его намерений. Материал наталкивает на возможность использовать кубики для своеобразного обозначения живого существа, т. е., вплотную подводит к качественно иной форме деятельности, социальной по содержанию, но возможной для осуществления с тем же сугубо предметным материалом.

Хорошо знакомая форма игрового материала уже не представляет для ребенка особого интереса, так как возможности предметной деятельности с ним ограничены, и все доступные способы действий уже давно освоены — ведь кубики разного типа ребенок получает еще на первом году жизни. Однако совсем иным для него оказывается содержание материала, использованного как знак — обозначающего живое существо, персонаж, носителя роли, — открываются новые возможности игры с ним. Таким образом, возникает противоречие между знакомой формой, тесно связанной с предметными действиями, и неожиданным способом использования игрушки. Предметная сторона, не являясь новой и интересной, отходит на второй план, а попытки игры с социальным содержанием получают неожиданный простор и возможности для развития. Обобщенная форма предложенных ребенку игрушек не определяет никаких предметных действий, кроме конструирования, и не связана, таким образом, с фиксированным сюжетом и фиксированными способами игровых действий. Ребенок волен употреблять материал в качестве любых живых существ, которые могут вступать в любые известные ему отношения, т. е. он может без помех актуализировать свой социальный опыт.

Материал, предлагаемый нами в данном случае, близок к классическому предмету-заместителю, широко используемому в играх детей и изучаемому педагогами и психологами. Однако он замещает не предмет-атрибут,

неодушевленный предмет, имеющий вспомогательное значение (например, палочка вместо ложки или камень вместо мыла), а определенный социальный объект, персонаж в игре, где роли распределены не между детьми, а между игрушками. Ведь ребенок 3 лет еще не в состоянии вступать в сложные сюжетно-ролевые отношения в игре с детьми более старшего возраста из-за недостаточного развития навыков общения. Он попросту не умеет еще актуализировать в игровой форме имеющиеся у него знания о жизни и отношениях людей. Чтобы он смог взять на себя роль и играть в соответствии с ней, ему важно уточнить свои социальные представления, а иногда и необходимо проиграть их, сначала распределив роли между игрушками.

Издавна известна в народе игра «в чурочки». Эта игра и ей подобные были чрезвычайно полезны именно в данном отношении. Отсутствие не всегда доступных детализированных игрушек приводило к использованию в игре обобщенных объектов в качестве заместителей живого существа — человека, животного, сказочного персонажа. Кусок дерева, чурка или пучок соломы, перевязанный веревкой, употреблялись в игре скорее как знак, обозначающий этот персонаж, нежели как его изображение. Достаточно было лишь минимального сходства с реальным объектом хотя бы в одном из существенных признаков, — остальное дополнялось фантазией. В нашем случае сам характер материала определял возможный способ игры с ним почти без вмешательства взрослого. Помощь экспериментатора заключалась только в наводящих вопросах («Кто это у тебя?») в случаях затруднений и реже — в показе игры по простому сюжету. При этом формулировка вопроса («Кто?» вместо «Что?») поощряла восприятие игрового объекта в качестве живого существа, а показ игры при необходимости служил подтверждением возможности игры с социальным сюжетом. Экспериментатор стремился предоставить ребенку максимум инициативы.

Разные выражения лица на тех кубиках, которые мы предлагали для игры, способствовали выбору и развитию сюжета, распределению ролей. Последнее происходило сначала с опорой на выражение лиц, а затем, в более старшем возрасте (после 3 лет), свободно — в зависимости от того, что подсказывали фантазия и жизненный опыт ребенка. Кубик становился мамой или дочкой, воспитателем или бабой-ягой, милиционером, зайчиком, солдатом, ежиком или даже «ясным солнышком», которое «по небу гуляло». Грустное выражение лица на маленьком кубике порождало печальную историю о брошенном или потерявшемся в лесу ребенке, которого отдали в круглосуточную группу после того, как у него родился братик.

В некоторых случаях мы наблюдали отождествление ребенком себя с каким-то из персонажей, изображаемым кубиком, и тогда в действиях с этим кубиком выявлялось его представление о себе и своем отношении к другим людям. Наибольшее сопереживание и сочувствие вызывал у детей маленький

«грустный кубик». «Почему он плачет?» «Кто его обидел?» «Как ему помочь?» — все эти вопросы резко стимулировали развитие сюжета игры.

Наблюдались также попытки отождествления неприятных ребенку людей или злых сказочных персонажей с большим кубиком «с сердитым лицом». Некоторые дети даже стремились изолировать его, «заточив» в коробку или отгородив от остальных иным способом — даже посадив его под стол.

Наличие у кубика лица, его выражение стимулировали игровую деятельность детей начиная с 2 лет 5 мес. Своеобразная игра возникала в нашем эксперименте, когда мы вводили в игру такие же кубики, но без схематического изображения лиц (наряду или вместо кубиков с лицами). По внешнему виду эта игра, если она не сопровождалась речью, иногда чрезвычайно напоминала конструирование. Так, в нашем эксперименте одна из испытуемых — Ира Г., 2 года 10 мес, играла долгое время совершенно молча. Однажды, подняв маленький кубик, она поставила его сверху на вертикально стоящий большой кубик и посмотрела на экспериментатора с выражением радости и облегчения — яркой эмоциональной реакцией, как будто никак не связанной с произведенным действием, по форме вполне предметным. Сама по себе успешность столь простого предметного действия в этом возрасте уже не могла бы вызвать таких богатых эмоциональных переживаний. Слова девочки пояснили ее действия: «Он его на ручки взял. Теперь зайка не утонет». Последующая ее игра была подчинена выражению сложнейших (для игры ребенка 2 лет 10 мес) приключений зайки, разыскивающего в болоте свою маму.

Использование экспериментального материала легко применимо в исследовании игры детей, не владеющих в достаточной степени речью, так как изменение характера деятельности с конструктивной на собственно игровую отчетливо прослеживается по характеру действий с игровым материалом и не обязательно нуждается в вербальном комментировании ребенком. В случае сомнения на помощь могут прийти вспомогательные вопросы взрослого или его совместная игра с ребенком.

Результаты исследования, проведенного с предложенным экспериментальным материалом, показали, что у детей в возрасте 2 года 6 мес — 3 года 2 мес часто происходит самостоятельный переход к игре с социальным содержанием, в которой а) появляется развитый социальный сюжет, часто более сложный, чем в играх со стандартными детализированными игрушками; б) социальное содержание игровых действий выступает на первый план; в) сглаживается и сокращается предметно-практический компонент игровой деятельности; г) часто актуализируется не только непосредственный (полученный в личном общении) социальный опыт ребенка, но и опосредствованный, например сюжеты сказок, мультфильмов и диафильмов.

В зависимости от возраста становление игры с социальным содержанием может иметь различные особенности. Так, у детей до 2 лет 6 мес редко происходит, самостоятельная перестройка игровой деятельности при обнаружении лиц на кубиках. Они ограничиваются тем, что расставляют кубики «вверх лицом», и недоуменно ждут помощи взрослого. После показа или даже незначительной подсказки они продолжают играть уже самостоятельно. Однако даже тот факт, что дети прекращают конструирование и правильно ориентируют кубики, говорит о том, что они способны воспринять обобщенный игровой образ.

У детей до 2 лет 9 мес в игровой деятельности могут быть попытки вернуться к конструированию, к предметной деятельности, подчиненной, однако, общему социальному сюжету игры. У таких детей часто наблюдается полифункциональное использование материала то как живых существ, то как строительного материала для изготовления нужных по ходу игры предметов — домиков, машин и т. д. К 3 годам эта тенденция снижается, появляется большое количество условных действий, действий с мнимыми предметами, жестов и речевых обозначений по ходу игры, элементов проговаривания и эгоцентрической речи. В это же время снижается потребность в опоре на выражение лица для выбора сюжета игры и распределения ролей. Дети начинают отчетливо предпочитать кубики без рисунка, некоторые мотивируют это.

На определенном этапе развития игры с условным материалом дети ищут еще большую степень обобщенности, чем мы им предлагаем, сами отказываются от сдерживающего фантазию навязанного выражения лица. Сюжет усложняется, растет продолжительность игры до 45 мин и более, возрастает самостоятельность игры, заинтересованность и поглощенность ею. Игра приобретает ярко выраженный социальный характер, обобщенные игрушки используются фактически как знак, обозначающий действующее лицо без фиксации на предметных свойствах и качествах игрового материала.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы: игровая деятельность детей раннего и дошкольного возраста тесно связана с их предметно-практической деятельностью; на определенном этапе предметно-практическая составляющая может тормозить актуализацию социального опыта в игре; существует возможность изменить соотношение предметно-практической и социальной составляющих в игре детей на рубеже раннего и дошкольного возраста; это достигается введением специального обобщенного игрового материала — предметов-заместителей социального объекта, что стимулирует игру с социальным содержанием; предлагаемый материал может быть в основе разработки диагностических и коррекционных методик в норме и патологии в русле детской, педагогической, генетической и медицинской психологии; этот же материал может быть использован для

разработки специальных игрушек, способствующих переходу от сюжетно-отобразительных к сюжетно-ролевым играм.

Поступила в редакцию 20. IX 1983 г.

По материалам сайта журнала "Вопросы психологии" <http://www.voppsy.ru>