

Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. Игра с правилами в дошкольном возрасте

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемая вниманию читателей книга посвящена проблеме освоения дошкольниками игры с правилами как специфической деятельности и включает рассмотрение ряда конкретных вопросов: в чем состоят особенности игры с правилами по сравнению с другими видами детской деятельности, какое значение она имеет для развития дошкольника, когда и при каких условиях она может быть освоена ребенком, как можно совместить игру с правилами – достаточно жесткую, формализованную деятельность – с элементами творческого процесса.

Организуемая целостным педагогическим процессом жизнь дошкольника в детском саду может быть разделена на две составляющие. Первая – это деятельность под непосредственным руководством взрослого, где он вступает с ребенком (или группой детей) во взаимодействие разного типа (учит на занятиях, организует практическую деятельность или играет вместе с детьми), вторая – свободная деятельность детей, где они относительно самостоятельны, независимы от взрослого. Благополучие ребенка и его полноценное развитие во многом зависят от его умения разворачивать самостоятельную совместную деятельность со сверстниками, которая в школьном детстве протекает преимущественно в форме игры – сюжетной или игры с правилами.

Вопросы, связанные с педагогическим руководством сюжетной игрой, получили достаточную разработку и представлены различными концепциями (Р. И. Жуковская, Д. В. Менджерицкая, А. П. Усова, Н. Я. Михайленко, С. Л. Новоселова, Е. В. Зворыгина и другие). Игра с правилами у детей дошкольного возраста изучена гораздо меньше. Как самостоятельная детская деятельность она, в основном, рассматривается в школьной педагогике (О. С. Газман, В. М. Григорьев и другие).

В дошкольной педагогике игра с правилами используется как частное дидактическое средство (позволяющее развивать у детей отдельные движения, сенсорные операции, давать им новые знания), организуется и проводится взрослым главным образом на занятиях.

Однако, для того чтобы игра с правилами служила целям общего развития дошкольников, она должна быть своевременно освоена детьми во всем комплексе ее специфических признаков, перейти из ранга деятельности, организуемой педагогом, в самостоятельную деятельность детей.

Изучение особенностей становления игры с правилами, определение условий, облегчающих ее освоение в дошкольном возрасте, необходимы для разработки путей систематического руководства самостоятельной деятельностью детей, сочетания различных ее видов, обеспечивающих наиболее полное развитие ребенка.

Книга представляет собой итог многолетних исследований авторов. В отличие от традиционных пособий, она не претендует на «истину в последней инстанции». В первой

главе мы рассматриваем различные подходы к развитию детской игры, представления об игре с правилами и возможные пути формирования ее у ребенка. Основные главы построены в форме экспериментальных этюдов, охватывающих последовательно все возрастные этапы дошкольного детства. В них мы попытались реализовать намеченные возможности развития игры с правилами и детально описать ход работы с детьми, чтобы материал исследования мог быть использован и практически.

Мы приглашаем читателя вместе с нами пройти непростой путь размышлений об игре с правилами, постижения разных, кое в чем противоречивых представлений о ее существе, нащупывания приемов, способствующих ее развитию в дошкольном возрасте.

Для читателей, которым наш ход мысли покажется убедительным, книга может составить основу для чтения курса методики организации игры в детском саду и проведения педагогической практики в школьных учреждениях. Для тех, кого мы не убедим, она может послужить стимулом для собственных размышлений и построения альтернативного курса. Но мы надеемся, что информация, содержащаяся в книге, будет полезна для всех преподавателей дошкольной психологии и педагогики, а также интересна всем специалистам в области дошкольного воспитания.

Замысел этой книги, разработка ее структуры и общая редакция принадлежит одному из авторов – Н. Я. Михайленко.

Конкретно, вклады авторов в текст книги распределились следующим образом: главы II, глава IV и заключение написаны Н. Я. Михайленко; главы I, главы II, глава III – Н. А. Коротковой; предисловие, 2 и 3 главы I подготовлены авторами совместно.

ГЛАВА ПЕРВАЯ

Психолого-педагогические проблемы развития игры с правилами в дошкольном детстве

1. Общие проблемы становления совместной игры дошкольников

Перед современной психологией и педагогикой стоит задача разработки научных основ максимального использования всех видов деятельности и взаимодействия со взрослыми и сверстниками для развития ребенка-дошкольника.

Игра со сверстниками занимает существенное место в ряду других видов самостоятельной деятельности детей дошкольного возраста. Раскрытие ее развивающего потенциала возможно лишь при условии понимания как специфических особенностей построения самой игры, так и закономерностей становления ее совместных форм на протяжении дошкольного детства.

В настоящее время отмечается общее усиление интереса исследователей к совместной деятельности как фактору развития индивида. На основе фундаментальных концепций Л. С. Выготского (1983), Ж. Пиаже (1932, 1969, J. Piaget, 1932), заложивших теоретические основы рассмотрения совместной деятельности ребенка со взрослым и сверстниками как развивающего фактора, развернуты многочисленные экспериментальные исследования, посвященные этому вопросу.

В отечественной психологии накоплены конкретные данные, касающиеся влияния организованной взрослым совместной деятельности детей школьного возраста на их этическое и интеллектуальное развитие. В частности, определено ее значение для развития взаимной нормативной регуляции (С. Г. Якобсон, 1984, и др.); уточнено влияние совместно-распределительных действий на развитие обобщенных способов действия, рефлексии, системности понятий в процессе обучения (В. В. Рубцов, 1987; Г. А. Цукерман, Н. Э. Фокина, 1983 и др.).

В зарубежной психологии широко изучается зависимость эффективности обучения от различных форм кооперированной деятельности (R. Slavin, 1987, и др.). Подвергнут экспериментальной проверке тезис Ж. Пиаже о важности кооперированной деятельности сверстников для развития децентрации как одного из основных механизмов социокогнитивного развития ребенка. В русле этого подхода получены данные, подтверждающие, что взаимодействие со сверстниками (обмен мнениями относительно способов решения задачи) существенно влияет на повышение уровня когнитивных процессов ребенка (A. N. Perret-Clermont, 1980, и др.). Имеются также свидетельства взаимосвязи успешности социального взаимодействия детей в группе и степени их когнитивной децентрации (M. Chaplin, H. Keller, 1974; K. H. Rubin, 1974, и др.).

По отношению к детям дошкольного возраста традиционно подчеркивалось прежде всего воспитательное значение совместной деятельности. Основное внимание исследователей было направлено на создание условий, обеспечивающих нравственные взаимоотношения между детьми, овладение навыками социального поведения. В качестве воспитательного средства использовалась совместная сюжетная игра, а именно, воспроизводимые в ней ролевые отношения (Р. И. Жуковская, 1963, и др.). В ряде работ было также раскрыто влияние совместной игры с правилами на развитие у детей мотивов общественного поведения (Л. В. Артемова, 1966), гуманистической направленности (В. В. Абраменкова, 1980), уточнено влияние совместной продуктивной деятельности на развитие нравственно-волевых качеств дошкольника (Р. С. Буре, 1986), гуманных чувств и взаимопомощи (Б. П. Жизневский, 1983).

Однако в упомянутых и других, весьма многочисленных, исследованиях мы фактически имеем дело с воспитательным эффектом совместной деятельности дошкольников, специально организованной и непосредственно руководимой взрослым, с достаточно жестко заданными детям содержанием и структурой.

Вместе с тем уже в 60-х годах в работах А. П. Усовой (1962, 1965) была высказана мысль о том, что для развития дошкольника чрезвычайно важны свободно развивающиеся отношения со сверстниками в самостоятельной деятельности, в «детском обществе». В ряде работ был проведен анализ групповых взаимоотношений детей в сюжетной игре, обнаруживший, что действительно, в самостоятельной свободной деятельности они намного сложнее, нежели в игре, регламентированной заранее заданным жестким содержанием (Н. С. Пантина, 1978; Г. П. Щедровицкий, Р. Г. Надежина, 1973, и др.).

Интерес к «детскому обществу», возникающему в дошкольном возрасте в группе детского сада, вызвал к жизни исследования, направленные на изучение структуры и динамики свободных игровых объединений детей, межличностных отношений в них оценочных, конфликтных, равенства, лидерства и подчинения и т. п. (Отношения между сверстниками в группе детского сада, 1978; Деятельность и взаимоотношения дошкольников, 1987; Т. А. Репина, 1988; А. А. Рояк, 1988, и др.).

В задачи исследования этого направления не входил детальный анализ тех развивающихся форм и видов свободной детской деятельности, на фоне которых складываются в дошкольном возрасте отношения в группе.

В этом контексте весьма важным представляется изучение особенностей становления

самостоятельной совместной игры детей, т. е. того основания, на котором зиждется «детское общество».

Проблема становления игры со сверстниками как одной из форм совместной деятельности тесно связана с общей проблемой генезиса игры, появления тех или иных ее видов на определенных ступенях дошкольного детства. Существуют различные концептуальные модели, объединяющие развитие игры в целом и затрагивающие, так или иначе, развитие «совместности» в ней.

В отечественной психологии принята концепция игры, построенная Д. Б. Элькониным (1966, 1978, 1989). В его работах выделяются следующие этапы развития детской игры: предметная игра (до трех лет), ролевая игра (трех – семи лет), игра с правилами (с шести – семи лет). Поскольку, по Д. Б. Эльконину, сущность детской игры заключается в реализации стремления ребенка «быть как взрослый» (т. е. в ее основе лежат особенности мотивации), основная единица игры – роль. Развитие игры представляет собой как бы метаморфозы роли: этап предметной игры – это подступы к роли, этап ролевой игры – ее расцвет, а этап игры с правилами – вырождение роли до чистого правила, которое уже имплицитно содержится в развернутой ролевой игре дошкольника. Иначе говоря, ребенок достигает игры с правилами, пройдя через развернутую ролевую игру с воссоздаваемыми в ней ролевыми отношениями, которые затем сворачиваются в чистое правило.

Совместная игра детей и ее становление в онтогенезе не были предметом специального анализа и исследований Д. Б. Эльконина, однако в его работах можно усмотреть определенную позицию в отношении развития совместной игры. Совместные действия детей в игре – это естественное порождение ее содержания; необходимость в них возникает у ребенка, когда его уже не удовлетворяет моделирование лишь ролевых действий взрослых, и он стремится к воссозданию отношений между ними. Иными словами, в единой линии развития игры совместность связана с развитием роли, как бы вытекает из развития ее содержания.

Важно отметить утверждение Д. Б. Эльконина о том, что этапы развития игры не обнаруживают жесткой связи с возрастом детей: переход к более сложной игре связан как с возрастным развитием ребенка, так и с его игровым опытом.

В работе Ж. Пиаже (J. Piaget, 1945), представляющей одно из наиболее полных описаний изменения свободной детской игры в онтогенезе, дается внешне весьма сходная картина: до двух лет у ребенка преобладает сенсомоторная игра (повторяемые и варьируемые движения или действия с предметами); возраст от двух до шести лет характеризуется преобладанием символической игры (заключающейся в оперировании символами – индивидуальными знаками вещей, людей, событий); примерно с шести – семи лет она уступает мест о игре с правилами, когда организующим началом становится конвенциализированный знак – правило, обязательное для всех участников. Ж. Пиаже указывает на подвижность возрастных границ каждой стадии при неизменной последовательности их появления.

Однако объяснение такой последовательности и характеристик стадии развития игры, а также соотнесение видов игры с ее совместным характером весьма отличается от таковых, данных в концепции Д. Б. Эльконина. По Ж. Пиаже, игра с лежащими в ее основе структурами (упражнение – символ – правило) отражает направление когнитивного развития ребенка. При этом каждый из предшествующих видов игры не порождает последующий, а лишь в свое время уступает ему преобладающее место (игра-упражнение продолжает существовать в жизни ребенка и с появлением символической игры, так же, как последняя – с появлением игры с правилами).

Совместная игра, по Ж. Пиаже, – результат постепенно совершенствующейся способности ребенка к децентрации, – появляется примерно с четырех лет в виде коллективного

символизма или элементарной игры с правилами. В то же время, развитие способности к децентрации связано с возрастающей практикой кооперации со сверстниками в обществе «равных» (Ж. Пиаже, 1969; J. Piaget, 1932). Иными словами, развивающийся интеллект определяет смену стадий (видов) игры, с одной стороны, и сам, в известной мере, определяется кооперированной деятельностью, с другой стороны, т. е. развитие совместной игры не является следствием перехода к новой стадии игры, а лишь сопряжено с ним.

Мысль Ж. Пиаже о том, что каждый вид игры представляет собой качественно особое образование, не порождается появившимся ранее в онтогенезе видом, получила, на наш взгляд, в известном смысле, развитие в работах К. Гарви (C. Garvey, 1976, 1977).

В концепции К. Гарви разворачиваются представления о том, что различные виды игры – это относительно самостоятельные образования, имеющие изначально независимые линии развития (они сосуществуют, а не сменяют последовательно или порождают друг друга). К. Гарви выделяет различные виды игрового (небуквального) поведения в зависимости от объекта оперирования ребенка (игра с движением, игра с вещами, игра с языком, игра с социальными материалами сюжетами и ролями, игра с правилами, реализованная игра-взаимодействие). Каждый вид игры по мере развития способностей и умения ребенка становится все более сложным. Разные виды игры, возникая как относительно самостоятельные, лишь на достаточно поздних ступенях дошкольного детства смыкаются в сложное интегративное образование.

К. Гарви считает, что в работах Ж. Пиаже степень детского эгоцентризма, мешающего взаимодействию и общению детей, весьма преувеличена. По ее данным, дети уже к трем годам при отсутствии посредника-взрослого достаточно чувствительны к намерениям и действиям друг друга, могут вступать в коммуникацию и контролировать действия сверстника, вызывать у него определенные желаемые действия и перестраивать свои в соответствии с его предложениями.

Совместная деятельность детей, по К. Гарви, может возникать в любом виде игрового поведения, но при этом она может представлять собой и совершенно особый вид игры – ритуализованную игру-взаимодействие, безразличную к содержанию, на котором она строится; суть этой игры заключается в повторяемых и взаимно контролируемых партнерами действиях.

Совместная игра в виде простейшей ритуализованной игры-взаимодействия (ритмично повторяемых согласованных действий партнеров) возникает, по данным К. Гарви, у детей достаточно рано (уже на третьем году жизни). Она основана на овладении универсальной для человеческого взаимодействия и коммуникации схемой реципрокности (направленности действия на другого человека и ожидания, контролирования его ответа). Развитие совместной игры связано с постепенным структурным развитием этой схемы (переходом от подражательных, одинаковых действий партнеров к продолжающим по смыслу и дополняющим друг друга) и с постепенным усложнением содержания (по мере расширения опыта и развития речи). В этом плане К. Гарви не делает различия в развитии совместной игры с ролями и сюжетами или игры с правилами. В обоих случаях совместная игра развивается на основе общей схемы взаимодействия; различие состоит лишь в специфических ограничениях, накладываемых на действия детей правилом или представлением о роли и т. п. Импульсом к развитию всех видов игры, по К. Гарви, являются модели (образцы) игрового поведения и взаимодействия, которые задаются ребенку в раннем детстве близкими родственниками.

В рассмотренных концепциях развития игры, по существу, обнаруживаются три разные модели взаимосвязи совместности и видов игры, с одной стороны, видов игры в онтогенезе,

с другой.

Совместная игра детей рассматривается как порождающаяся самим психологическим содержанием игры (ролевыми отношениями, по Д. Б. Эльконину), как сопряженная с символической игрой и игрой с правилами, но обусловленная когнитивным развитием ребенка (развитием децентрации, по Ж. Пиаже), как самостоятельное образование, в простейшей форме являющее особый вид игры, возникающий в онтогенезе до появления развитых видов сюжетной игры и игры с правилами (ритуализованная игра-взаимодействие, по К. Гарви).

Различным образом рассматриваются и отношения между видами игры о онтогенезе – как отношения порождения последующего вида предшествующим, наследования их в единой линии развития игры (Д. Б. Эльконин), как отношения вытеснения и подчинения ранее появляющегося вида последующим (Ж. Пиаже), как отношения параллельного развития (К. Гарви).

Таким образом, имеющиеся концепции весьма неоднозначны в понимании развития детской игры, в том числе совместной ее формы.

Вместе с тем, возможность раннего появления у детей простейших форм совместной игры подтверждается эмпирическими исследованиями, в которых приводятся данные о том, что уже в 2,5– 3,5 года большое место в свободной деятельности детей занимает параллельно-подражательная игра, а после 4– 4,5 лет – более сложная совместная (кооперативная) игра (М. Parten, 1932; Р. Smith, К. Connolly, 1972 и др.). По данным ряда исследований (К. Rubin, Т. Maioni, М. Hornung, 1976; К. Rubin, К. Watson, Т. Lambor, 1978) уже у четырехлетних детей 25– 40% времени, предоставленного им для свободной деятельности в детском саду, занимает кооперативная игра. При этом отмечается, что возрастные границы появления и усложнения совместной игры, так же как и различных видов игры (сюжетной, с правилами), колеблются в зависимости от условий воспитания, обстановки в семье, что в целом оказывает влияние на развитие детей. Проведенный уникальными исследователями специальный анализ не обнаружил однозначной связи между степенью развития ролевой игры и ее совместным характером; этот факт косвенным образом свидетельствует о том, что само по себе развитие сюжетно-ролевой игры не является основной причиной, порождающей совместность.

В ряде отечественных исследований также указывается на достаточное раннее появление у детей простейших форм взаимодействия и коммуникации. Так, в работах, посвященных развитию общения у детей (М. И. Лисина, 1986; Развитие общения дошкольников со сверстниками, 1989, и др.), показано, что потребность ребенка в общении со сверстниками возникает уже в раннем детстве и реализуется в простейшем игровом взаимодействии.

Имеются также косвенные свидетельства в пользу того, что игре с правилами не обязательно предшествует развитая сюжетная (символическая, ролевая) игра. В работе Х. Шварцман (Н. Schwartzman, 1978) высказывает мысль о том, что эти виды игры представляют собой принципиально разные культурные образования; игра с правилами не может быть рассмотрена как более совершенная (развитая) форма свободной символической игры. Подтверждение тезиса о различных линиях развития этих видов игры Х. Шварцман обнаруживает в данных этнографических исследований развития детей в разных культурах. В частности, наблюдения М. Мид (1988) показывают, что в зависимости от традиции общества, установок взрослых, преобладающими у детей являются те или иные виды игры. К примеру, в ряде традиционных обществ у детей не развивается символическая или ролевая игра, тогда как совместные игры-упражнения, связанные с физическими достижениями, и игры с правилами поощряются взрослыми и рано проявляются у детей.

Все эти данные позволяют заключить следующее. Совместная игра в ее простейшей форме может появляться у детей достаточно рано (по К. Гарви, даже как особый вид игры) и усложняться одновременно с развитием основных видов игры – сюжетной игры с правилами. По-видимому, ранний опыт игрового взаимодействия важен для перехода детей к более сложной совместной сюжетной игре и игре с правилами. Возрастные границы развития как совместности, так и самих видов игры весьма подвижны. Сюжетная игра и игра с правилами не обязательно находятся в отношениях наследования, т. е. появлению игры с правилами не обязательно предшествует развитая символическая (ролевая) игра. Во всяком случае, эмпирические данные (хотя они и не имеют пока исчерпывающей теоретической интерпретации) позволяют говорить о возможности независимого развития сюжетной игры и игры с правилами.

Многочисленные педагогические исследования свидетельствуют о значительной зависимости развития самостоятельной сюжетной игры детей от направляющих воздействий взрослых (Р. И. Жуковская, 1963; Д. В. Менджерицкая, 1982; А. П. Усова, 1966; Н. Я. Михайленко, 1975, 1987, и др.). Имеются данные о том, что умения развертывать сложную совместную сюжетную игру могут формироваться у детей поэтапно, через овладение усложняющимися специфическими игровыми способами и способами взаимодействия одновременно (Н. Я. Михайленко, 1987; Проблемы дошкольной игры, 1987).

По-видимому, можно также ставить вопрос о создании условий, способствующих постепенному развитию игры с правилами как специфической совместной деятельности от ее простейших форм к более сложным, с учетом возрастных возможностей детей. Педагогически такая позиция более чем оправдана. Действительно, если какая-либо форма активности представляется ценной для развития и воспитания детей, необходимо конструировать условия, способствующие ее появлению и дальнейшему развитию. Эта позиция была отчетливо выражена Г. П. Щедровицким: поскольку «в системе способностей ребенка есть принципиально различные составляющие со своими особыми линиями развития, то должно существовать и несколько различных линий педагогического развертывания игры, ориентированных на эти составляющие психики... Есть несколько различных систем игры, и каждая из них, во-первых, имеет свою особую логику построения и развертывания, во-вторых, нуждается в особых способах руководства» (1966, с. 128–129). Определение условий, способствующих развитию у детей самостоятельной совместной игры с правилами, требует предварительного анализа специфики игры с правилами, ее строения в развитом виде и ее исходных форм.

2. Специфические характеристики игры с правилами.

Игра с правилами, так же как и сюжетная игра, является элементом детской субкультуры, принадлежностью детской жизни от дошкольного возраста до подросткового.

Рассматривая игру с правилами как социокультурный феномен, один из видов традиционных игр (т. е. игр, передаваемых из поколения в поколение), исследователи прежде всего отмечают свойственную ей стабильность формы, сохранение базовой структуры при разнообразии вариантов (И. Ивич, 1987; Н. Schwartzman, 1978; Play and Culture, 1987).

Достаточно четкая характеристика игры с правилами дается в этнографических исследованиях, где особенно важно ее отграничение от других социокультурных явлений (в целях сбора, описания их в различных культурах). Так, Х. Шварцман (Н. Schwartzman, 1987), обобщая различные труды по этнографии игры, заключает, что игра с правилами относится

к разряду активностей, доставляющих удовольствие, т. е. имеет характеристику, объединяющую ее с другими видами игр и развлечений. Вместе с тем игре с правилами присущ комплекс отличительных признаков. К ним относятся организованная, формализованная структура, состязание (наличие двух или более соревнующихся сторон), критерии для определения победителя (выигравшего), договор (соглашение) относительно правил. Все эти признаки выступают в определении Х. Шварцман как рядоположные, без какой-либо иерархизации.

Предлагается и более общий критерий для отграничения игры с правилами от других видов активности – наличие формализованных правил. К примеру, И. Ивич (1987), разрабатывая международный проект по сбору и сохранению традиционных игр, подчеркивает, что игра с правилами «характеризуется наличием четкой системы правил, которой подчиняется поведение игроков. Правила носят безличный, договорной и обязательный характер для всех участников. Это не исключает различных вариантов игр и модификации правил, но, как только участники договорились о правилах и варианте игры, они обязаны их соблюдать» (И. Ивич, 1987. С. 145).

По-видимому, если сгруппировать все указываемые исследователями признаки, игра с правилами наиболее полно может быть определена через две специфические оставляющие: формализованные, конвенциональные (безличные, договорные, обязательные для всех) правила и состязательные отношения с установлением первенства (выигрыша) одной из сторон.

В рамках этнографических исследований разработаны различные классификации игр с правилами. Наиболее общую четкую классификацию (по степени и характеру требуемых игрой умений или способностей) приводит Х. Шварцман:

- 1) игры, основанные на ловкости (физической компетенции);
- 2) стратегические игры, требующие умственной компетенции;
- 3) игры, основанные на случайности, удаче (где результат не зависит от физической или умственной компетенции играющего).

При этом Х. Шварцман указывает, что в культуре достаточно редко обнаруживаются эти чистые типы, чаще в конкретной игре смешиваются их элементы, хотя какой-то может быть преобладающим.

В качестве оснований для классификации используются также характеристики, связанные с:

- 1) предметами, вокруг которых строится игра;
- 2) направлением развития, которое осуществляется в игре;
- 3) структурой игровой группы, наличием или отсутствием центральной, доминирующей функции в игре (Play and Culture, 1987, и др.).

В некоторых исследованиях (I. Roberts, B. Sutton-Smith, 1966 и др.) высказывается предположение о возможной исторической тенденции появления того или иного типа игры с правилами; в менее развитых обществах преобладают игры на физическую умелость, в более развитых распространяются игры, основанные на случайности, тогда как стратегические игры – наиболее позднее приобретение общества. В жизни современных детей 4–12 лет чаще всего встречаются игры, основанные на сочетании физической умелости и элементов случайности, удачи.

Несмотря на то, что в этнографических и психологических исследованиях определяются

два наиболее общих вида игровой деятельности детей – свободная символическая, импровизационная игра (или сюжетная, ролевая) и игра с правилами (Д. Б. Эльконин, 1978; J. Piaget, 1945; Н. Schwartzman, 1978; И. Ивич, 1987 и др.), в дошкольной педагогике игра с правилами как особый широкий вид детской активности обычно не выделяется. Так, в «Типовой программе воспитания и обучения в детском саду» (1984) указаны следующие виды игры: сюжетная, дидактическая, подвижная, музыкально-дидактическая. Если не рассматривать сюжетную игру, а остановиться на трех последних разделах, очевидно, что они включают многообразные виды детской активности, часть из которых лишь весьма условно может быть названа собственно игрой. Вместе с тем, все они имеют общую характеристику – это действия по правилу, заданному ребенку взрослым.

Например, в разделе «Подвижные игры» включаются и упражнения с мячом, обручами, скакалками, и совместные игры «Ловишки», «Мяч водящему» и т. п. В раздел «Дидактические игры» попадают и действия с пирамидкой, мозаикой, кубиками, и игры типа «Оденем куклу на прогулку», и настольно-печатные, словесные игры с правилами. По сути, любые самостоятельные (или под руководством взрослого) действия детей по правилу с игровым материалом, а также словом, движением включаются в раздел «Игра». Различение их по видам отражает лишь воспитательные задачи (сенсорного, умственного, физического развития). Специфические особенности разных видов самой игровой деятельности учитываются недостаточно. Такое положение затрудняет работу воспитателя по руководству разными видами игры, не позволяет полно использовать их развивающий эффект.

Вопрос о различении игр с правилами и предметных действий детей с игровым материалом, в том числе и с авто-дидактическим, поднимался еще в 1963 г. на симпозиуме по проблемам детской игры. А. И. Сорокина, выступая в дискуссии и анализируя доклады Н. С. Пантинной, Б. И. Хачапуридзе, К. Г. Мачабели и других, подчеркивала очень расширительное толкование авторами понятия дидактической игры (имелась в виду игра, направленная на умственное развитие детей): «Очень расширительное толкование дидактической игры и ограничение ее, отождествление игры с упражнениями... показывают необычайную сложность разработки проблемы игры» (Психология и педагогика игры дошкольника. 1966. С. 298). На эти же моменты указывала и З. М. Богуславская, говоря о дидактической игре: «Подбор игр в детских садах часто производится недостаточно грамотно, их содержание крайне бедно и ограничено только задачами сенсорного обучения или расширения словаря, а в тех случаях, когда с успехом можно предложить детям дидактическую игру, предлагаются скучные формализованные упражнения. В педагогической литературе вообще отсутствует четкое различение игры с правилами и учебных упражнений. Некоторые авторы методических пособий считают игрой любую деятельность с дидактическими игрушками» (Там же. С. 255).

Вопрос о различении игры с правилами и учебных упражнений, зафиксированный особенно четко в 1966 г., к сожалению, полностью в дошкольной педагогике не решен.

В ряде работ осуществлялись попытки детального анализа дидактической игры (А. К. Бондаренко, 1985; А. И. Сорокина, 1982, и другие). Так, А. К. Бондаренко разделяет дидактическую игру на игру с предметами, настольно-печатную, словесную. Рассматривая структуру дидактических игр, она выделяет следующие ее компоненты: 1) обучающую дидактическую задачу (которую ставит перед детьми педагог); 2) правило игры; 3) игровое действие.

На наш взгляд, в таком анализе сливается сама структура игры и ее воспитательное, обучающее назначение (т. е. специфические компоненты игры и привходящие, «учебные» компоненты).

Отчетливое различение игры как дидактического инструмента и игры как специфической деятельности дано в работе Л. А. Венгера (1978). Точка зрения Л. А. Венгера заключается в том, что специфические развивающие функции игры не связаны с ее строением и самостоятельными формами игровой деятельности детей, а неспецифическое значение (усвоение определенных дидактических содержаний через игру и посредством игровых приемов) – с игрой, регламентированной взрослым. Несмотря на то, что рассуждение Л. А. Венгера относилось к сюжетной игре, можно, по-видимому, распространить его на все виды игровой деятельности. Тогда, по месту, которое игра занимает в педагогическом процессе детского сада, можно различать самостоятельную игровую деятельность детей и дидактическую игру, регламентированную определенными содержаниями и задачами, вносимыми педагогом. Употребление термина «дидактическая игра» по отношению к упражнениям с дидактическим материалом (даже если педагог привносит в эти упражнения игровые приемы) вряд ли целесообразно.

Итак, детские игры могут быть различны по разным основаниям:

- 1) по их специфическим характеристикам – на сюжетные игры и игры с правилами (а последние, как уже указывалось, могут рассматриваться в рамках более детальных классификаций);
- 2) по форме их организации и мере регламентации взрослым с целью решения воспитательно-образовательных задач – на самостоятельную игровую деятельность детей и дидактическую игру (со специально вносимым педагогом содержанием).

Специфические характеристики игры с правилами, по-видимому, наиболее отчетливо выступают при ее сравнении с сюжетной игрой.

В дошкольной педагогике, как уже отмечалось, во всех видах игровой активности, сопоставление с сюжетной игрой, в качестве основного признака выделяется действие по правилу (Л. В. Артемова, 1866; А. К. Бондаренко, 1985; А. И. Сорокина, 1982, и др.). Однако эта характеристика явно недостаточна, поскольку действие по правилу может быть принадлежностью и неигровых видов деятельности. Нам представляется полезным, взяв за основу комплекс отличительных признаков, отмеченных Х. Шварцман (H. Schwartzman, 1978), провести с целью уточнения сопоставительный анализ игры с правилами и сюжетной игры, а также дидактических упражнений с предметным материалом.

Прежде всего, игра с правилами, по сути своей, всегда деятельность совместная, в отличие от сюжетной игры, которая может протекать как в совместной, так и в индивидуальной форме.

Следующее отличие заключается в наличии правила (или свода правил) в игре с правилами. Правила имеют формализованный (т. е. отчетливый и осознанный) и, что особенно важно, обязательный характер (независимо от того, являются ли они договорными, или берутся извне в готовом виде). Обязательность правил для всех участников игры характеристика, ограниченно связанная с совместностью. В ряде психологических и педагогических исследований (Л. С. Выготский, 1966, 1978; Д. Б. Эльконин, 1978; А. П. Усова, 1948, и др.)

высказывается и поддерживается мысль о том, что в сюжетной игре детей уже содержится в скрытом, неосознанном виде правило поведения, вытекающее из самого смысла сюжета, роли. Однако надо отчетливо представлять, что здесь, если и можно говорить о правиле, то оно принципиально иного рода, скорее обобщенное знание о моделях человеческого поведения. Правило в сюжетной игре всегда связано с личным пониманием ребенком смысла разыгрываемой ситуации, и даже в совместной сюжетной игре оно не становится безличным (если она не превращена в деятельность по сценарию): каждый из участников руководствуется своим пониманием смысла сюжета и роли; его действия всегда многозначны для партнера. Более того, это понимание может изменяться в процессе игры, тогда как в игре с правилами правила стабильны; принятые, они должны сохраняться в течение всей игры.

В игре с правилами действия участников реальны и однозначны, тогда как сюжетная игра осуществляется посредством условных, замещающих действий, внешне не однозначных.

Еще одним важным моментом, существенно различающим эти два вида игры, является характер самого процесса деятельности. Процесс сюжетной игры не имеет объективно заданного конечного, завершающего результата; момент завершения игры произволен и зависит от желания играющих. Развертывание сюжета игры носит поступательный характер, он потенциально незавершен. В игре с правилами есть совершенно определенный, заранее заданный конечный результат, но это не просто результат действий каждого играющего. Важен не результат каждого сам по себе, а соотношение его с результатами других, определяющее первенство одного из играющих, т. е. выигрыш. Критерии выигрыша определяют момент завершения игры, и без них игра с правилами как особая форма активности не существует.

Так же, как в сюжетной игре ее принципиальная незавершенность связана с поступательным развертыванием сюжета, в игре с правилами завершаемость процесса игры выигрышем связана с цикличностью этой деятельности. Продолжение процесса игры есть повторение игрового цикла, вновь замыкающегося выигрышем. На циклический, повторяемый характер игры с правилами как ее существенную черту указывали в своих работах Ж. Пиаже (J. Piaget, 1932), К. Гарви (C. Garvey, 1977).

И наконец, эти два вида игры различают тип отношений или характер сочетания интересов играющих. В сюжетной игре (если она протекает как совместная) это отношения дополнительности, сопричастности смыслу действий партнера в каждом очередном шаге игры или же просто независимые действия каждого. В игре с правилами это отношения состояния, связанные с установлением первенства в чем-либо одного из играющих.

Из всего перечня специфических черт игры с правилами, взаимосвязанных друг с другом, в качестве центральной характеристики можно выделить результат игры – выигрыш. По существу, в нем как в фокусе собираются, с одной стороны, совместность и состязательность (выиграть можно только у других), с другой стороны, безличное, обязательное правило и циклический характер деятельности (правила уравнивают всех играющих, возобновление циклов открывает для всех перспективу успеха). Именно выигрыш придает этой деятельности игровой характер своей непредсказуемостью, неожиданностью. Наличие выигрыша отличает игру с правилами от простого упражнения, действий с дидактическим материалом (хотя здесь есть и общие черты – получение заранее определенного конечного результата, наличие правил действия с материалом).

Итак, сравнение сюжетной игры и игры с правилами позволяет заключить, что объективно это принципиально различные образования. В связи с этим, и умения, требующееся для развертывания того или иного вида игры, различны.

В самом общем виде, игра с правилами требует принятых участниками правил (знания готовых правил игры или договора о правилах) и их соблюдения в процессе деятельности. Однако, по своим функциям в процессе развертывания игры правила существенно различаются.

Рассмотрим общую схему процесса развертывания игры с правилами. Первоначально играющие должны занять равные исходные позиции. Это значит справедливо (с равной для всех возможностью) распределить функциональные места в игре (функции с преимущественной активностью, если таковые предполагаются, порядок вступления в игру участников и т. п.). Затем должен быть развернут игровой цикл (реализованы конкретные действия, предполагаемые игрой), который завершается определением выигравшего. Далее, для повторения игрового цикла должны быть вновь определены исходные позиции играющих.

Все эти моменты предполагают использование правил трех видов. Первый – нормативные правила (или нормативные способы регуляции совместной деятельности, реализующие моральный принцип справедливости), второй – собственно игровые правила (конкретные предписания, определяющие действия участников в каждой игре) и, наконец, критерий или правила установления выигрыша – определения победителя, которые позволяют зафиксировать первенство одного из играющих («кто раньше всех..., тот выигрывает», «кто больше всех..., тот выигрывает» и т. п.). Участники игры должны освоить все эти типы правил для того, чтобы развернуть процесс совместной деятельности.

При этом очевидно, что диапазон нормативных правил (различные формы жребия, очередность) и правил (критериев) выигрыша весьма невелик; в одном и том же виде они могут быть применены к самым различным видам. Все же многообразие игр с правилами существует за счет собственно игровых, конкретных (можно назвать их условно инструментальными) правил действия. Состав и содержание этих правил может определять простоту или сложность игры.

В исследованиях, проведенных под нашим руководством (Н. Я. Михайленко, Н. И. Кустова, 1987; Л. С. Карташова, 1983), на материале анализа большого количества детских игр показано, что игровые правила задают весьма типичные схемы взаимодействия играющих внутри игрового цикла. Во-первых, функции участников могут быть одинаковы, и они последовательно реализуют игровые действия, состязаясь друг с другом. Во-вторых, игра может включать две основные антагонистические функции и, соответственно, две состязающиеся стороны (независимо от того, представлены они отдельными играющими или командами). В-третьих, в игре может быть выделена отдельная функция, отличающаяся от остальных преимущественной активностью (функция ведущего, например), от которой зависят действия остальных играющих.

Как уже отмечалось, игре с правилами свойственна такая характеристика, как цикличность (многоконность). Цикл (кон) игры заканчивается выигрышем одной стороны и проигрышем другой (других). Возобновление игры обеспечивает возможность проигравшим, в свою очередь, достичь успеха. В связи с этой характерной особенностью игры с правилами необходимо расширить анализ ее процесса, рассматривая не только единичный цикл, но и

переход от одного цикла к другому. Обычно при переходе от одного цикла к другому заново происходит распределение функции (мест) играющих или их перераспределение по отношению к предыдущему циклу. Весьма типична для игры с правилами своеобразная награда победителя, заключающаяся в том, что при переходе к новому циклу он получает право на первый ход (место начинающего игровые действия) или функцию с преимущественной активностью (например, ведущего). Правило перераспределения функции при переходе от одного цикла к другому представляет собой особую норму деятельности, которая не принадлежит ни к универсальным нормативным правилам, ни к собственно конкретным игровым, однако для развертывания процесса совместной игры необходимо ее освоение.

Рассмотренные специфические характеристики и общая схема развертывания процесса деятельности, по-видимому, в тех или иных типах игры с правилами представлены в более или менее четком, «открытом» виде. Можно полагать, что настольные детские игры на удачу (включающие такие виды, как «лото» и «гусек») в наиболее открытом виде репрезентируют все специфические характеристики игры с правилами. В этом типе игр ясно очерчены игровые циклы, результат действий каждого играющего предметно представлен, что делает явным, очевидным и критерии выигрыша, и сам момент его установления в процессе игры. В то же время в этих играх представлены типичные структуры функциональных связей играющих: «гусек» построен на последовательных (поочередных) действиях всех участников, которым приписаны одинаковые функции; «лото» включает функцию ведущего, обладающего преимущественной активностью, от которого зависят действия остальных играющих.

Данные Л. С. Карташовой (1983, 1985) по анализу описанных в различных сборниках детских подвижных игр позволяют говорить о том, что во многих из них не всегда отчетливо выражены критерии выигрыша, момент его установления, отделение одного игрового цикла от другого.

Как принято считать, игра с правилами имеет большое значение для физического, сенсорного, умственного развития детей, осуществляющегося за счет содержания, материала, на котором развертывается каждая конкретная игра.

Однако, специфическое развертывающее значение игры с правилами связано прежде всего с ее специфическими характеристиками. Особенно важна игра с правилами для развития у детей нормативной регуляции поведения (именно нормативной регуляции, а не просто произвольного действия). В игре с правилами как кооперированной деятельности, требующей соблюдения правила (нормы), обязательно для всех участников, возникает необходимость во взаимной нормативной регуляции (контроле за выполнением правил) – важной составляющей морально-нравственного развития ребенка (С. Г. Якобсон, 1984; Е. В. Субботский, 1983; J. Piaget, 1932, и др.). В том виде игры создаются условия и необходимость для освоения и актуализации детьми в самостоятельной деятельности нормативных способов реализации морального принципа справедливости.

Общая структура игры с правилами способствует возникновению состязательных отношений между детьми, развитию стремления к успеху в достижении определенного результата, сопоставлению своих достижений с результатами сверстников, причем, это сопоставление, выделение себя среди других осуществляется ребенком самостоятельно, в следствии с доступными ему критериями. Важным является также приобретаемый ребенком опыт переживания временной неудачи в такой, пока еще социально не значимой,

«безобидной» деятельности, как игра. На значение опыта переживания своего неуспеха, принятия успеха сверстника в игре с правилами для более устойчивых, упорядоченных реакций ребенка на фрустрирующие ситуации в дальнейшем указывает ряд исследователей (см.: Play and Culture, 1987).

Кроме того, игра с правилами, как и другие виды совместной детской деятельности, оказывает существенное влияние на овладение ребенком различными типичными формами взаимодействия (одновременные и последовательно-поочередные действия с другими, обмен функционально-распределительными действиями внутри группы и между командами и т. п.), а также на развитие способности по договору, предварительному согласованию предстоящих действий.

3. Условия овладения детьми игрой с правилами

Как уже говорилось ранее, самостоятельная игра с правилами фиксируется исследователями у детей старшего дошкольного возраста. Однако, разумеется, она не появляется сразу в развитой форме. Как происходит ее становление у дошкольников?

Этот вопрос затрагивал в своих работах Д. Б. Эльконин (1960, 1978), хотя он ограничивал предмет своего исследования развитием отношения ребенка к правилу в игре: «В наши задачи не входит выяснение природы игр с правилами, их возникновения, их связи с образом жизни и деятельности ребенка... Ребенок находит эти игры уже в готовом виде и овладевает ими как элементом культуры» (1978. С. 246). Д. Б. Эльconiным выдвинут тезис о том, что в ролевом поведении (ролевой игре) ребенка уже содержится определенное правило (скрытое, неосознаваемое), которое постепенно выделяется и выступает для ребенка как условное правило: «Можно утверждать, что игры по определенному сюжету содержат в себе правило, но только это правило скрыто и находится как бы внутри содержания действий той роли, которую выполняет ребенок по ходу игры. Можно утверждать также, что игры в дошкольном возрасте развиваются от игр с развернутым сюжетом и ролями со скрытыми внутри них правилами к играм с открытыми правилами» (1978. С. 248). В этом рассуждении можно усмотреть, что «правило» в ролевой игре (которое, по Д. Б. Эльконин, есть более или менее обобщенное знание о действиях и отношениях взрослых) и правило в игре с правилами расцениваются как однородные, по сути своей, тождественные образования. Такой подход позволяет Д. Б. Эльконин рассматривать появление игры с правилами у ребенка как производное от ролевой игры: «Правила вырастают из сюжета, вычлениются из него, затем обобщаются и принимают характер собственно правил... Несмотря на внешнее различие игр с ролями и игр с правилами, в пределах дошкольного возраста между ними существует настолько большое внутреннее единство, что можно говорить о единой линии развития игры, в ходе которого, лишь к концу дошкольного возраста, происходит выделение условных правил, никак не связанных с сюжетом» (1978. С. 270). Заметим, что точка зрения Д. Б. Эльконина на развитие самой сюжетной (ролевой) игры как движение ко все более точному воссозданию реальных действий и отношений взрослых не бесспорна. В ряде работ (Н. Schwartzman, 1978; С. Garvey, 1977; G. Fein, 1981; и др.) показано, что сюжетная игра может развиваться в направлении большей свободы творческой импровизации, отхода от жестких действий по «правилу роли»; многое здесь зависит от условий развития ребенка. Иначе говоря, даже сюжетная игра имеет не одно направление развития..>.

Здесь можно усмотреть некоторое противоречие с цитированным выше утверждением Д. Б. Эльконина о том, что ребенок получает игры с правилами в готовом виде и овладевает ими

как элементом культуры.

Кроме того, в исследованиях Д. Б. Эльконина содержатся данные, свидетельствующие о том, что дети приходят к игре с правилами и к условному правилу в ней не только через роль (сюжет). Он приводит результаты наблюдений за детьми в трех различных типах ситуаций: 1) поведение и отношение к правилу в условиях готовой игры, предложенной взрослым; 2) поведение ребенка при воспроизведении им традиционно передаваемой игры (т. е. осознаваемой им самостоятельно); 3) поведение в условиях, требующих самостоятельного построения правил игры.

Д. Б. Эльконин указывает, что в первого рода наблюдениях (на материале подвижных игр) принятию и соблюдению готового правила игры в младшем дошкольном возрасте способствует его содержательная связь с ролью; в старшем дошкольном возрасте правило соблюдается и без ролевого обрамления: «Проведенные эксперименты, так же, как и анализ подвижных игр с правилами, показали, что уже в среднем дошкольном возрасте становится возможным подчинение игровому правилу, не облеченному в ролевое содержание; в старшем дошкольном возрасте игры с готовыми правилами занимают довольно значительное место...» (1978. С. 256– 257).

При наблюдении за традиционными играми (игра в «классики») Д. Б. Эльконин фиксирует, что дети младшего возраста воспроизводят отдельные внешние элементы игры (бросают камешек, прыгают), и даже старшие дошкольники соблюдают лишь отдельные правила, общий план игры, «не поднимаясь до обобщения правил и их формулирования наперед» (1978. С. 264).

И, наконец, в третьем типе ситуаций, где детям предлагалось поиграть с новым игровым материалом и сформулировать правила игры, Д. Б. Эльконин получил следующие результаты. Младшие дошкольники лишь манипулируют материалом, не развертывая сюжета и не формулируя правила. Дети среднего возраста развивают сюжет, в котором имеются «Скрытые правила», но не формулируют их. В старшем дошкольном возрасте правила формулируются до игры, «основанием для выработки правил являются, с одной стороны, общественные реальные правила, с другой – правила других игр» (1978. С. 269).

Эти данные, скорее, указывают на параллельное движение в овладении ребенком игрой с правилами и в развитии сюжетной игры. Действительно, об этом, в известной мере, свидетельствует уже тот факт, что в среднем дошкольном возрасте в одних условиях (при отсутствии готового правила) ребенок руководствуется в игре сюжетом, а имея готовое правило, подчиняется ему, без сюжетного, ролевого обрамления. В данных наблюдениях прослеживаются две возможные линии: первая – от использования готового правила, его соблюдения в среднем дошкольном возрасте к придуманному и сформулированному самими детьми в старшем дошкольном возрасте; вторая – от сюжетной игры к игре с условным, заранее сформулированным правилом. В своем теоретическом обобщении Д. Б. Эльконин выделяет лишь последнюю. Однако эта линия, сама по себе, не объясняет появления у ребенка игры с правилами с ее специфическими характеристиками, особой логикой построения.

Генезис детской игры с правилами исследовал Ж. Пиаже (J. Piaget, 1932, 1945). Он вводит в свой анализ рассмотрение игры с правилами как социокультурного образования, как микромоделей нормативного мира взрослых. Для Ж. Пиаже специфика правила в игре с правилами заключается в том, что это норма, закон, обязательный для всех участников

игры, т. е. членов детского общества.

Ранние истоки игрового правила он связывал с возникновением у ребенка уже к концу первого года жизни так называемых адаптированных моторных схем, которые за счет их повторения ради удовольствия превращаются в ассимилятивные схемы, т. е. в игру. Повторение такой моторной схемы или индивидуального ритуала дает ребенку сознание закономерности, порядка, что является необходимым фундаментом для дальнейшего развития коллективного правила.

Ж. Пиаже различает поведение, в котором ребенок получает удовольствие от соблюдения закономерности, порядка, и поведение, в которое входит элемент обязанности. Этим элементом обязанности и отличается правило, в особенном смысле этого слова, от простой закономерности. Отношение обязанности появляется с того момента, когда возникает группа, по крайней мере, их двух индивидов.

Собственно развитие игры с правилами Ж. Пиаже анализирует на материале наблюдений за традиционной для европейских детей игрой в шарики (J. Piaget, 1932). Он различает в игре правило переданное (т. е. внушенное игрой старших детей, переходящей из поколения в поколение) и правило стихийное (т. е. возникшее между детьми на какое-то время).

Ж. Пиаже интересуют две группы явлений в детской игре с правилами: 1) применение правил детьми различного возраста на практике; 2) сознание правила – представления детей об обязательном характере, присущем правилам игры (нерушимое или изменяемое правило, возникающее по чьей-то воле или по воле самого ребенка).

В применении правил выделяются четыре последовательные стадии: 1) чисто моторная и индивидуальная (ребенок манипулирует игровыми предметами в соответствии с собственными желаниями и привычками, он может повторять действия неизменными, т. е. вырабатывать правило для себя); эта стадия относится к 2– 3 годам, когда ребенок еще не наблюдал игры старших; 2) эгоцентрическая – начинается в зависимости от обстоятельств между 2– 5 годами, когда ребенок получает извне пример кодифицированных правил; имитируя пример, ребенок играет один или с другими, но не пытается взять над ними верх: каждый играет сам по себе, не заботясь об унификации правил, руководствуясь лишь внешним соответствием с образцом; 3) стадии рождающейся кооперации (появляется к 7– 8 годам) – каждый из участников уже стремится одержать вверх над партнерами, появляется забота о взаимном контроле и унификации правил; общие правила расплывчаты, но каждый раз партнерам удается договориться на время одной партии; 4) стадия кодификации правил (к 11– 12 годам) – характеризуется интересом к самому правилу как таковому; все детали игры строго регламентируются; акт договора становится привлекательным сам по себе; в игре появляются сознательно принятые новшества.

Для создания правил характерны три стадии:

- 1) правило не является обязательным и выполняется бессознательно (до середины стадии эгоцентризма);
- 2) правило расценивается ребенком как абсолютное, неприкосновенное, взрослого происхождения (т. е. является внешним по отношению к нему); любое предполагаемое изменение вызывает сопротивление ребенка и воспринимается как нарушение (от середины стадии эгоцентризма до середины стадии кооперации – до 9– 10 лет);
- 3) правило расценивается как закон, обязательный своим происхождением взаимному

согласию, который следует уважать, но который можно изменять сколько угодно при условии общего признания (после 9– 10 лет).

При этом, по данным Ж. Пиаже, возрастные границы стадий достаточно условны, индивидуальные вариации возраста перехода от стадии очень велики и зависят от условий жизни ребенка.

В то же время, анализируя в целом развитие детской игры, Ж. Пиаже (J. Piaget, 1945) отмечает, что в соответствии с развитием интеллекта, ее характер определяется тремя последовательно появляющимися структурами: упражнением, символом, правилом. Причем, с возникновением отношений кооперации правило может подчинять себе предшествующие структуры. Развертывание игры с правилами возможно на материале как простого сенсорного упражнения, так и символического действия.

Развитие отношения у ребенка к правилу Ж. Пиаже (J. Piaget, 1932) рассматривает в более широком контексте его отношений с другими людьми. Характер правила изменяется в зависимости от последних. Сначала это бессознательное и необъяснимое правило (правило для себя), затем появляется правило принудительное, внешнее (в играх с правилами оно черпается из примера старших), имеющее для ребенка абсолютный характер, обусловленный престижем, авторитетом старших. И на стадии кооперации (с включением ребенка в общество равных) возникает правило рациональное. Оно имеет обязательный характер, но основано на договоре, взаимном соглашении, относительно, т. е. может изменяться при условии общего согласия, и внутренне необходимо каждому ребенку для справедливой игры.

При этом по своему психологическому существу спонтанное моторное правило ближе к правилу рациональному (нежели к принудительному). Оба они внутренне приняты, относительно, изменяемы, несут в себе творческое начало.

Ж. Пиаже подчеркивает, что как отношения кооперации не происходят из отношений принуждения, а вытесняют их по мере взросления ребенка, так же и рациональное внутреннее правило не происходит из правила принудительного, внешнего, а вытесняет его. Смена принудительного правила рациональным во многом зависит от отношений взрослых с ребенком: чем более эти отношения носят характер кооперации (обоюдного уважения), а не принуждения, тем раньше проявляется рациональное, внутренне принятое правило.

Кстати, Ж. Пиаже отмечает, что возникающие в совместной игре детей стихийные правила (т. е. правила без образцов старших) принимают для них обязательный характер раньше, нежели правила наблюдаемых ими традиционных игр. Он фиксирует проявление простых стихийных правил на материале сенсомоторных действий уже в совместной игре младших дошкольников (в возрасте до 5 лет).

Итак, по мнению Ж. Пиаже, источниками игры с правилами могут быть как сенсомоторные упражнения, так и символизм, при условии, что они становятся коллективными. Для возникновения обязательного, внутренне принятого правила необходима элементарная кооперация, т. е. отношения взаимного уважения, обоюдности хотя бы двух участников.

В работах К. Гарви (C. Garvey, 1976, 1977) обращается внимание на то, что неосознанное правило появляется у детей достаточно рано в совместной деятельности (а не только как индивидуальный ритуал) в виде стихийно складывающейся ритуализованной игры-

взаимодействия, в которой реализуется потребность ребенка в контроле за действиями окружающих. Ритуализованное взаимодействие (ритмично и совместно повторяющиеся действия) имеет своим содержанием простейшие действия (движения, движения с предметом, речевые действия и т. п.), усложняющиеся по мере развития ребенка. Усложняется и сам характер ритуала: дети переходят от обмена одинаковыми действиями к обмену, включающим продолжение действия партнера по смыслу. Совместный ритуал состоит в стихийно возникающем «здесь и теперь» неосознанном правиле, которое для детей не носит характер договорного, а возникает спонтанно. Указывая на такую раннюю форму взаимодействия детей, К. Гарви также считает, что игровое правило имеет своим истоком и взаимодействие ребенка со взрослым, которое уже в раннем возрасте строится как игровое, где взрослый – партнер ребенка. В таких ранних играх (типа прятанья друг от друга – «ку-ку») уже имеются предвестники игры с правилами: разделенность функций между участниками, повторяемость действий и т. п.

К. Гарви (1977) считает, что для развития совместной игры детей необходимо овладение таким универсальным правилом человеческого взаимодействия и коммуникации, как реципрокность – направленность действий на партнера и ожидание его ответного действия, которое соединяется с конкретными правилами (действий с определенными предметами, в определенной ситуации и т. п.), конкретными образцами действий (ролевых и т. п.). Модели совместной игры задаются ребенку взрослым уже в раннем возрасте и от них во многом зависит развитие игры ребенка в дальнейшем.

Основываясь на данных Д. Б. Эльконина, Ж. Пиаже, К. Гарви, можно заключить, что, по-видимому, имеются как бы три пути, которые, интерферируя, определяют становление игры с правилами у ребенка.

Первый путь включает естественное развитие в игре «правил» как обобщенного знания, а также стихийно складывающееся правило совместного ритуала (правило «здесь и теперь»), содержание которого – простое упражнение или символическое действие. Эта линия сама по себе вряд ли приводит к игре с правилами в ее специфических характеристиках.

Второй путь – приобщение к традиционной игре через наблюдение действий старших. Он задает ребенку более сложный комплекс готовых правил, но обычно это подвижные игры, где трудно уловить общую специфическую для игры с правилами схему деятельности; дети выделяют лишь отдельные правила действий и фиксируют внимание на достижении индивидуального результата. К тому же, практика современного дошкольника в этом плане весьма ограничена. Не случайно Всемирная организация по дошкольному воспитанию обращает сейчас большое внимание на проекты по возрождению в детской практике традиционных игр (И. Ивач, 1987; Play and Culture, 1987).

Отсюда – актуальность третьего пути – целенаправленной педагогической организации условий для освоения детьми игры с правилами как специфической деятельности. Какими должны быть эти условия? Каким образом педагог может стать проводником детей в мир игры с правилами? Как готовить и погружать детей в эту специфическую деятельность, чтобы она становилась их самостоятельной совместной деятельностью со своими специфическими развивающими функциями, невосполнимыми никакой другой деятельностью (или восполнимыми лишь отчасти)?

В дошкольной педагогике мысль исследователей в основном фиксируется на развитии и воспитании ребенка через игру (т. е. через дидактическое содержание и задачи в

организуемой и проводимой педагогом деятельности детей). Гораздо меньше внимания уделяется развитию игры с правилами как специфической деятельности (во всяком случае, подбор игр для разных возрастов основан более на интуиции и усложнении дидактических задач, может быть по этой причине они и не переходят в самостоятельную деятельность детей).

Говоря об организации условий для освоения детьми игры с правилами, необходимо определить содержание усвоения, примерные возрастные этапы, средства, используемые педагогом, предполагаемые сдвиги в самостоятельной деятельности детей. При этом мы полагаем, что освоение игры с правилами может идти параллельно и достаточно независимо от развития сюжетной игры.

Базируясь на данных уже имеющихся исследований относительно развития игры с правилами, анализе ее как специфической деятельности, можно определить общее направление ее формирования у детей.

По нашему мнению, оно заключается во введении правила как обязательного предписания к совместным действиям, как достояния кооперации ребенка со взрослым и со сверстниками. В этом формирование игры с правилами должно идти аналогично формированию специфических способов построения совместной сюжетной игры, т. е. у детей сразу создается ориентация и на содержание действий, и на партнера (См.: Проблемы дошкольной игры, 1987).

На ранних этапах дошкольного детства (2– 4 года) содержанием формирования должна выступать универсальная схема поочередного реципрокного взаимодействия как основа всех дальнейших разнообразных форм совместной деятельности. И уже на этом этапе взаимодействие участников должно включать правило, реализующееся в простых результативных действиях каждого из них (обмен одинаковыми действиями) с общим игровым материалом (предметом). Овладение схемой поочередного взаимодействия при предоставлении детям разнообразного материала может приводить к расширению диапазона разнообразных самостоятельных совместных действий по элементарному правилу.

В качестве средства формирования таких простых совместных действий по готовому правилу может использоваться целостный образец взаимодействия старших (взрослых), уже содержащий правило действия с предметом. Поскольку детям раннего младшего дошкольного возраста свойственно стремление к подражанию, эмоциональность поведения старших, простота правила (его очевидность, открытость для воспринимающих), а также наличие общего для всех детей образца обеспечат перенос взаимодействия по правилу в самостоятельную деятельность. Простое ритуальное взаимодействие (основанное на неосознаваемом, стихийном правиле) будет усложняться за счет готового, но не принудительного заданного взрослым правила. Именно добровольное подражание образцу может уже внести элемент обязательности отношения к самому правилу (обусловленный желанием участников сохранить образец).

Следующий этап формирования, на наш взгляд, должен быть связан с освоением детьми специфических характеристик игры с правилами критериев выигрыша и возникающих на этой основе установок на выигрыш, элементов состязания, цикличности, – обычно скрытых от ребенка при освоении игры путем традиционной передачи.

Средством формирования на этом этапе должна быть совместная деятельность взрослого с детьми, где он как участник (равный член кооперации) развертывает с детьми конкретные схемы игры с правилами, но включающие целостный процесс построения игры (реализация цикла, фиксация выигрыша, переход к следующему циклу и т. д.), выделяет выигрыш (свой собственный и других), демонстрирует стремление к успеху (выигрышу), показывает возможность его достижения при дальнейшем развертывании игры. В этих условиях подчинение готовым правилам определяется не столько авторитетом взрослого, сколько желанием ребенка сохранить совместную деятельность и обеспечить свой успех (выигрыш) по мере ее развертывания. При такой позиции взрослого (не стоящего над детьми, а в равной мере притягающего на успех) правило принимается добровольно, но его соблюдение – обязательно для участников.

Мы полагаем, что при таком воздействии взрослого самостоятельная деятельность, хотя и в рамках готовых, усвоенных правил, станет более устойчивой и привлекательной для детей. Сложившаяся установка на выигрыш будет способствовать взаимной нормативной регуляции действий (на основе правила), усиливать произвольность действий без привходящих условий, не специфичных для игры с правилами (ролевого, сюжетного обрамления игры).

Есть все основания считать, что освоение игры с правилами с ее специфическими характеристиками становится возможным к среднему дошкольному возрасту. Вторая половина пятого года жизни – критическая точка для осуществления этого этапа формирования. Действительно, ребенок уже способен к достаточно сложному опосредственному произвольному действию (Д. Б. Эльконин, 1978, и др.), к согласованию действий в сюжетной игре (Н. Я. Михайленко, 1987, и др.), выработке коллективного символа (J. Piaget, 1945). Кроме того, к этому возрасту уже достаточно развита мотивация успеха, возможность соотносить результаты своих действий с результатами других (Х. Хекхаузен, 1986, и др.).

Овладение специфическими характеристиками игры с правилами на материале конкретных готовых игр определяет возможность перехода к следующему этапу – формированию умений преобразовывать известные правила игры, приходиться к соглашению относительно новых правил, обязательных для всех участников. Такие умения формируются у детей старшего дошкольного возраста.

С этой целью может использоваться особого рода игровой материал, вызывающий у детей представления об уже известной им игре с правилами, но не позволяющий буквально ее воспроизвести (т. е. неполный, частично измененный материал). Дополнительным стимулом к развертыванию действий по преобразованию, построению новых правил служит и участие взрослого в совместной игре с детьми, где сам взрослый предлагает (как равный участник) возможные варианты развертывания игры, давая детям пример «ломки» стереотипов, расшатывания привычных структур игры.

Результатом этого этапа формирования должно быть выделение в совместной деятельности детей предварительного этапа «придумывания» правил и соглашения относительно них, с сохранением при реализации всех специфических черт игры с правилами. Самостоятельная совместная деятельность детей будет усложняться за счет включения в нее элементов творчества и совместного планирования действий.

Последовательная реализация всех этапов формирования, с одной стороны, позволяет

детям постепенно овладевать игрой с правилами во всем комплексе ее специфических характеристик, с другой стороны, обеспечивает на каждом возрастном этапе самостоятельную совместную деятельность, соответствующую специфике игры с правилами в меру освоения общей схемы ее построения (совместные действия на основе простого правила действия с разнообразным материалом; игра с ориентацией на выигрыш на уровне готовых игровых правил; игра с ориентацией на выигрыш, включающая творческую активность по изобретению новых правил, соглашение относительно общих правил).

Успешность такого рода воздействий, на наш взгляд, должна быть обусловлена позицией взрослого, сразу выступающего как партнер играющего ребенка. Это уже показано на примере формирования у детей способов совместного построения сюжетной игры (Проблемы дошкольной игры, 1987; Н. Я. Михайленко, 1987, и др.). В ряде исследований отмечена важность такой позиции, уравнивающей права взрослого и ребенка, для развития творческой активности, личной независимости детей (Е. В. Субботский, 1981), для развития общения ребенка со сверстниками (Е. В. Кравцова, 1984). Напомним, что и Ж. Пиаже (J. Piaget, 1932) подчеркивал важность ранних отношений кооперации взрослого с ребенком (в отличие от отношений принуждения) для развития отношений к правилу (правилу игры и более широко – правилу как моральной норме) как рациональному, внутренне необходимому для всех членов группы, изменяемому в соответствии с общим согласием.

Определив характер участия взрослого в детской деятельности, необходимо рассмотреть тот материал, на котором может осуществляться формирование игры с правилами – сами типы игр (игрового материала), которые сделали бы процесс формирования более эффективным.

Как уже указывалось, программы детского сада распределяют игры с правилами по возрастам в зависимости от их дидактической нагрузки, т. е. усложняют их по дидактическому содержанию. Вместе с тем, подвижные и настольно-печатные игры с правилами, предлагаемые детям, вплоть до старшего дошкольного возраста, в значительной мере загружены сюжетными элементами.

Поскольку мы высказали предположение о том, что формирование игры с правилами как специфической деятельности может представлять особую линию, независимую от развития сюжетной игры, естественно пойти дальше и сказать, что, по-видимому, наиболее эффективным для начальных стадий каждого формирования (т. е. для совместной игры взрослого с детьми) будет использование игры с правилами (и соответственно игрового материала) без сюжетного обрамления, могущего закрывать от ребенка само правило и специфические черты игры с правилами.

Разумеется, на первом этапе формирования (формирования совместных действий по правилу в рамках схемы поочередного взаимодействия), когда еще невозможно освоение детьми центрального компонента игры с правилами – выигрыша, речь идет не о подборе типа игры с правилами, а всего лишь о подборе игрового материала для совместных действий, пока еще без сопоставления результатов участников с целью определения выигрыша. На этом этапе возможно использование любого игрового материала, допускающего простые поочередные действия участников по правилу. Вместе с тем, на наш взгляд, формирование будет протекать более эффективно, если игровой материал соответствует следующим требованиям:

1) игровой материал содержит один общий предмет оперирования, обладание которым

определяет в данный момент активность одного из участников;

2) игровое предметное действие завершается ярким внешним эффектом – результатом, который служит для участников знаком окончания действия одного из них и перехода предмета оперирования (и активности) к следующему участнику;

3) действия с предметом привлекательны для детей и не требуют от них чрезмерных усилий.

При переходе ко второму этапу формирования игры с правилами (с выигрышем как центральным ее компонентом), в принципе, для любого игрового материала можно ввести готовые правила, содержащие также и критерии выигрыша. Однако, по нашему мнению, эффективность освоения игры с правилами как специфической деятельности с критериями выигрыша в значительной степени зависит от предлагаемого детьми в этот период типа игры с правилами.

Как было отмечено ранее, выделяются три типа игры с правилами: на удачу, физическую и умственную компетенцию. По-видимому, игра с правилами как специфическая деятельность будет эффективнее осваиваться детьми при использовании педагогом в период освоения готовых игр на удачу. Эта мысль возможно выглядит весьма спорной, поскольку, действительно, понятие случайности появляется у детей достаточно поздно – к 10– 11 годам (Ж. Пиаже, 1969; Дж. Флейвелл, 1967; Х. Хекхаузен, 1986). Однако в данном случае нам неважно, как ребенок субъективно расценивает результат своей деятельности – понимает ли он истинную природу случайности, относит свой успех за счет собственных возможностей или за счет легкости задачи. Важен тот факт, что игра на удачу с той или иной степенью вероятности гарантирует успех (выигрыш) каждому из участников игры и ставит всех участников изначально в объективно равные позиции. В играх, требующих физической или умственной компетенции, исходные позиции участников неравны (в силу разных способностей и степени развития детей), не гарантирован успех в игре. Кроме того, внимание детей в большей мере концентрируется на осуществлении действий, требующих изрядных усилий, нежели на общем процессе совместной игры, сопоставлении собственных результатов с результатами партнеров. В частности, об этом свидетельствуют наблюдения за поведением детей в подвижных играх (Л. С. Карташева, 1985)..

Мы полагали, что настольные игры «лото» и «гусек» (детские аналоги чистых игр на удачу) могут быть подходящим материалом, на котором возможно раскрыть для детей специфические характеристики игры с правилами.

Эти игры построены на достаточно универсальных схемах взаимодействия участников, элементы компетенции в них могут быть сведены до минимума, конечные результаты действий наглядны и легко сопоставимы, так что позволяют с легкостью определить успех (выигрыш) или неудачу.

Также, на наш взгляд, расшатывание привычных схем игры (готовых правил) может происходить эффективнее, если игра на первых порах будет «очищена» от требований специальных физических или умственных умений.

Все эти рассуждения позволяют выстроить определенную последовательность готовых игр (игрового материала), который может быть использован для поэтапного формирования игры с правилами. Так, на первом этапе должны использоваться простые игры-упражнения, построенные на поочередных результативных действиях с предметом по элементарному правилу без сюжетного обрамления. На втором и третьем этапах, когда детям становится

доступно сопоставление результатов и выделение критериев выигрыша, должны использоваться игры на удачу, в максимальной степени репрезентирующие все специфические характеристики игры с правилами.

Это отнюдь не означает, что все игры, предлагаемые детям, должны исчерпываться указанными выше. На каждом этапе для самостоятельной деятельности можно предоставлять детям игровой материал, сохраняющий освоенную структуру игры, но требующий большей компетенции (в том заключается линия дидактического использования игры, но не просто в плане усложнения дидактической задачи, а дополняющая линию развития самой игры), а также включающий сюжетное обрамление (привлекающее детей и несущее дидактическую нагрузку). Кроме того, все это не исключает организации педагогом сложных подвижных игр с правилами (с большим числом участников, с делением на команды и т. п.), которые дошкольники не могут осуществлять самостоятельно.

Мы здесь не касаемся особого разряда игр ритуального плана, которые не могут быть отнесены собственно к игре с правилами, хотя вроде бы действия в них разворачиваются по правилам. И. Ивич (1987) определяет их как игры, построенные на универсальных моделях человеческого поведения. Это традиционные, хороводные, обрядовые игры с сюжетными сопровождающими текстами, передачей действий по кругу и т. п. По своей сути они не предлагают состязательных отношений и достижения конечного результата-выигрыша. Наиболее простые игры такого типа используются в дошкольной педагогике и, несомненно, полезны для развития детей. Однако предметом нашего рассмотрения является формирование у детей игры с правилами как специфической деятельности, а не педагогическое использование всех типов активности, включающих действие по правилу.

Для проверки изложенных выше общих предположений относительно формирования игры с правилами у детей дошкольного возраста необходимы многочисленные специальные исследования. В проведенных нами исследованиях, результаты которых излагаются в последующих главах, мы пытались подвергнуть экспериментальной проверке лишь отдельные аспекты этих предположений, представлявшие нам ключевыми.

[Скачать текст полностью](#)