

Н.Я. МИХАЙЛЕНКО
Н.А. КОРОТКОВА

Как играть с ребёнком



ПЕДАГОГИКА
— РОДИТЕЛЯМ

ББК 74.113.7
М 69

Рецензенты:

кандидат психологических наук
А. С. Спиваковская
кандидат психологических наук
С. Г. Якобсон

Михайленко Н. Я., Короткова Н. А.
М 69 Как играть с ребенком.— М.: Педагогика,
1990.— 160 с.— (Педагогика—родителям).

35 коп.

ISBN 5-7155-0228-4

Для чего нужна игра? Надо ли учить детей играть? Какие игрушки необходимы дошкольнику для организации игр?

На эти и другие вопросы отвечают авторы книги, раскрывая природу детской игры и ее роль в психическом развитии ребенка. Особое внимание уделяется использованию игры для подготовки детей к школе, развитию у них трудовых навыков и творческих способностей.

Для родителей.

М $\frac{4312000000-005}{005(01)-90}$ 82-90

ББК 74.113.7

ISBN 5-7155-0228-4

© Издательство «Педагогика», 1990

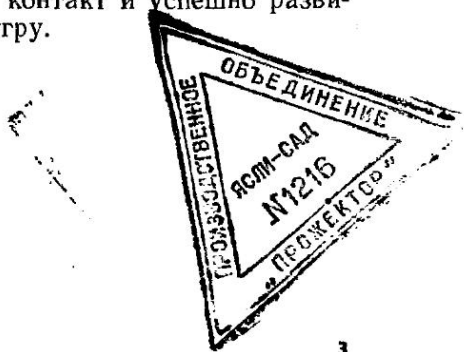
Эта книга предназначена для родителей, бабушек и дедушек, а также всех взрослых, которые занимаются воспитанием дошкольников.

Книга посвящена детской игре, и прежде всего преобладающему ее виду в дошкольном детстве — сюжетной игре.

Основная задача книги — показать взрослым, как и в каком направлении они должны действовать, чтобы сделать игру средством общего развития ребенка. Но это не сборник конкретных рецептов. Мы предлагаем лишь общую схему действия. Все рекомендации, которые мы даем, нужно «примерить» на своего ребенка, учитывая его индивидуальные особенности.

Рассматривая в основном вопросы, связанные с организацией полноценной самостоятельной игры ребенка, мы, естественно, не могли обойтись без предварительного изложения некоторых общих сведений о детской игре — ее истории, месте в развитии ребенка и т. п. Не имея таких общих представлений, взрослый вряд ли сможет осмысленно руководить детской игрой.

Мы надеемся, что книга убедит читателя в важности игры для развития ребенка-дошкольника, поможет легче устанавливать с ним контакт и успешно развивать его самостоятельную игру.



Игра глазами детей и взрослых

НЕСКОЛЬКО ИНТЕРВЬЮ

В детском саду идут съемки нового телевизионного фильма. О детях. Об игре. Ребятишки сменяют друг друга перед телекамерой. Ведущий, в соответствии со сценарием, задает им вопросы. Стандартный вопрос. И... почти стандартный ответ:

— Что ты больше всего любишь делать в детском саду?

— Играть.

— А дома ты играешь?

— Играю.

— А мама с папой с тобой играют?

— Нет, им некогда. И они не умеют.

— А тебе хотелось бы, чтобы они иногда с тобой поиграли?

— Конечно.

В редких случаях ответ несколько иной:

— Папа со мной играет. В детский сад и в дочки-матери. Я воспитательница, а он куклу в садик приводит...

— Папа со мной в хоккей по воскресеньям играет...

— Мы с мамой в шашки играем...

Выясняется, что самое любимое занятие детей — игра. Они любят играть и дома, и в детском саду. И им хочется, чтобы взрослые с ними поиграли.

А теперь перед нами родители — папы и мамы этих детей. Попытаемся выяснить у них, действительно ли они так заняты, что не могут найти 15 минут в день для игры со своим сынишкой или дочкой, или, как утверждают дети, «не умеют играть». А может быть, они просто не придают никакого значения игре?

Родители уже не столь единодушны в своих ответах, как дети, хотя вопросы снова стандартные:

— Играете ли вы со своим ребенком, или считаете, что он в этом не нуждается, что этого не нужно делать?

— Она в детском саду играет и во дворе с детьми. Но надо же и полезными вещами заниматься. Что это такое — сидит, например, на кухне, разговаривает с бутылочками как с живыми, «читает» им книжки и кормит их с ложки. Ерунда какая-то. А вот учиться читать не хочет (папа 4-летней девочки).

— А зачем с ней играть? Она и так в своей комнате все время возится с игрушками. Да она и не любит, когда ей мешают (мама 5-летней девочки).

— Играть? Это что же, ползать с ним по полу, стрелять и притворяться убитым или раненым? Я же не ребенок. Я могу почитать ему или поговорить о чем-то (папа 6-летнего мальчика).

— Она любит, когда я с ней играю. Да я и понимаю, что, наверное, нужно не только читать ей книжки, но и играть. Но я часто не понимаю, чего она хочет. Сердится и говорит: «Ты не умеешь играть, мамочка! Ты не так делаешь. Ведь ты же непослушная девочка и все должна делать наоборот!» А я и не знаю, как быть. Полезно ли это для моей дочки, если я буду изображать непослушного ребенка? Не ясно, в какие игры полезнее играть (мама 5-летней девочки).

Можно привести еще много примеров, из которых видно, что родители не играют с детьми не потому, что они сверхзаняты, а потому, что отношение взрослых к детской игре вообще и к необходимости совместной игры с детьми в основном сводится к следующему:

— В игре немного пользы, лучше привлечь ребенка к более серьезным занятиям.

— Ребенок отлично и сам играет, ему это доставляет удовольствие, поэтому нечего и вмешиваться в его игру. Нужно покупать ему игрушки, а уж он найдет способ, как ими распорядиться и себя занять. Полезно играть или нет — неважно. Главное — ребенок чем-то занят и не пристает к взрослому.

— Играть с ребенком нужно, но непонятно, в какие игры играть и как вообще это делать, чтобы это принесло больше пользы.

Заметим, что вторая точка зрения — самая распространенная (но и самая необременительная для взрослого). Игра зачем-то нужна ребенку, это как бы неотъемлемая принадлежность его возраста (так же как наивность, неискушенность, круглые щеки и т. п.).

С этим и не нужно ничего делать (ни мешать, ни способствовать), повзрослеет — пройдет.

Забегая вперед, скажем, что если первая точка зрения прямо вредит ребенку (отрицательное отношение взрослых к игре постепенно снижает значение этой деятельности в жизни ребенка), то вторая — не вредит, и можно было бы с ней примириться. Но оказывается, что развитие ребенка настолько связано с его игрой, что надо не только не мешать, но и всячески способствовать детской игре.

Родители, придерживающиеся последней точки зрения, по-видимому, окажутся самыми внимательными читателями этой книги, но мы надеемся, что и всех остальных она заставит пересмотреть свое отношение к детской игре.

А пока мы предлагаем отвлечься от тех представлений, которые сложились у родителей, и разобраться в сути вопроса.

для чего нужна игра

Издавна психологи и педагоги называли дошкольный возраст возрастом игры. И это не случайно. Почти всё, чем занимаются маленькие дети, предоставленные самим себе, они называют игрой.

— Что ты делаешь?

— Я играю.

Это типичный ответ маленького ребенка, обозначающий самые разнообразные его занятия: насыпание песка в ведро, бросание мяча, возню с приятелем, приготовление кукольного обеда и пр. Другими словами, для ребенка игра — это его независимая деятельность, в которой он может реализовать свои желания и интересы без оглядки на обязательность и необходимость, требования и запреты, столь свойственные миру взрослых.

Для ребенка игра — средство самореализации и самовыражения. Она позволяет ему выйти за пределы ограниченного мира «детской» и построить свой собственный мир.

Но у ребенка есть и другие занятия, которые он игрой не назовет, хотя в них он вроде бы тоже свободен в реализации своих желаний. Это рисование, лепка, конструирование. Однако, в отличие от игры, в них есть ощутимый, материальный результат — рисунок,

постройка и т. п.— и от ребенка требуются изрядные усилия, чтобы преодолеть сопротивление самого материала, получить желаемый продукт.

В игре нет таких проблем, как в рисовании, когда краска течет не туда, куда нужно, или в практическом действии, когда вещи не слушаются (попробуйте-ка аккуратно зашнуровать ботинки!).

Что же привлекает ребенка в игре? Сам процесс действия. Но действие в игре — особое, ненастоящее. Уже к 3 годам дети начинают осознавать различие игры и не игры, а к 4—5 годам это различие настоящего действия и игрового уже четко формулируется ими: «Это же понарошку...», «Давай, как будто я ехал...» и т. п.

Эти «понарошку», «как будто», т. е. действие в воображаемой ситуации, и делают игру отличным средством самореализации для ребенка. В игре он может делать все, что хочет, и все у него «получается». В игре ребенок таков, каким ему хочется быть,— добрый мальчик, красивая принцесса, путешественник; в игре ребенок там, где ему хочется быть,— на Луне, на дне моря, в школе. Он участник интересных и привлекательных событий — лечит больных, сражается с драконом, тушит пожар. Что из того, что ребенок не может водить настоящую машину? Зато он может сколько угодно с упоением «ездить» в машине, построенной из стульев, и крутить купленный мамой в «Детском мире» руль; может устраивать гонки маленьких автомобилей с авариями и всяческими дорожными происшествиями; строить гаражи для машин, ангары для самолетов и целые города. Если он еще не ходит в школу, как старший брат или соседская девочка,— тоже не беда. Ведь он может учить своих плюшевых зайцев и медведей, ставить им оценки и объяснять задачи. А может и сам стать учеником, приспособив бабушкину сумку вместо ранца и ее же записную книжку вместо тетради.

Игра позволяет ребенку остановить мгновение, повторить и прожить его еще много раз. Например, он ездил с родителями на теплоходе, и теперь это приятное событие может постоянно повторяться в игре. Игра помогает ребенку не только получить удовольствие от «повторения» приятных событий, но и избавиться от неприятных переживаний, чувства неудовлетворенности, если что-то ему не удалось в действи-

тельности. К примеру, девочке очень хотелось быть Снегурочкой на детском празднике, но ей досталась всего лишь роль Снежинки. И вот она привлекает бабушку в качестве зрителя, а сама несколько раз разыгрывает сценарий уже прошедшего в детском саду праздника, выполняя роль Снегурочки.

Таким образом, ребенку игра обеспечивает эмоциональное благополучие, позволяет реализовать самые разные стремления и желания, и прежде всего желание действовать как взрослый, желание управлять вещами (которые на самом-то деле пока еще не очень подчиняются!).

Достаточное ли это основание, чтобы поощрять, развивать у ребенка эту деятельность? Наверное, если бы значение игры заключалось лишь в удовольствии, то в какой-то степени можно было бы и пренебречь ею в пользу более серьезных, значимых для будущей жизни ребенка занятий. Однако детская игра чрезвычайно важна для развития ребенка.

Пожалуй, одним из первых, кто указал не только на «сиюминутную», но и на перспективную полезность игры, был немецкий ученый К. Гроос, предложивший рассматривать детскую игру как инстинктивную подготовку к будущей взрослой жизни: игра девочек в куклы — это упражнение материнского инстинкта, игра мальчиков в войну — проявление охотничьего инстинкта и т. п.

Современные ученые далеки от того, чтобы приписывать детской игре инстинктивную природу и приравнивать ее в этом смысле к игре животных, как это делал К. Гроос, но высказанное им предположение об огромном значении игры для всей будущей жизни ребенка принимается теперь исследователями всего мира за аксиому.

Что же дает игра для психического развития ребенка?

Психологами и педагогами установлено, что прежде всего в игре развивается способность к воображению, образному мышлению. Это происходит благодаря тому, что в игре ребенок стремится воссоздать широкие сферы окружающей действительности, выходящие за пределы его собственной практической деятельности, а сделать это он может только с помощью условных действий. Сначала — это действия с игрушками, замещающими настоящие вещи. Расширение

содержания игры (воссоздание все более сложных действий и событий из жизни взрослых, их отношений) и невозможность реализовать его только через предметные действия с игрушками влечет за собой переход к использованию изобразительных, речевых и воображаемых действий (совершаемых во внутреннем плане, «в уме»).

Закладываемая у дошкольника в игре способность оперировать образами действительности «в уме» создает основу для дальнейшего перехода к сложным формам творческой деятельности. Кроме того, развитие воображения важно и само по себе, ведь без него невозможна никакая, даже самая простая, специфически человеческая деятельность.

Игра имеет значение не только для умственного развития ребенка, но и для развития его личности в целом.

Принимая на себя в игре различные роли, воссоздавая поступки людей, ребенок проникается их чувствами и целями, сопереживает им, а это означает развитие у него человеческих, «социальных» эмоций, начал нравственности.

Большое влияние оказывает игра и на развитие у детей способности взаимодействовать с другими людьми. Кроме того, что ребенок, воспроизводя в игре взаимодействие и взаимоотношения взрослых, осваивает правила, способы этого взаимодействия, в совместной игре со сверстниками он приобретает опыт взаимопонимания, учится пояснять свои действия и намерения, согласовывать их с другими детьми.

В игре ребенок получает и опыт произвольного поведения — учится управлять собой, соблюдая правила игры, сдерживая свои непосредственные желания ради поддержания совместной игры со сверстниками, уже без контроля со стороны взрослых.

Нет нужды объяснять, насколько все эти качества необходимы ребенку в дальнейшей жизни, и в первую очередь в школе, где он должен включаться в большой коллектив сверстников, сосредоточиваться на объяснениях учителя в классе, контролировать свои действия при выполнении домашних заданий.

Психологические исследования показывают, что ребенку, который «не доиграл» в детстве, будет труднее учиться и налаживать контакты с другими людьми.

ми, чем детям, имеющим богатый игровой опыт, особенно опыт совместной игры со сверстниками.

Из всего сказанного ясно, что игра имеет огромное значение для общего развития и воспитания ребенка. Но она помогает решать и более узкие педагогические задачи. В игре может происходить усвоение ребенком отдельных знаний, умений, навыков. Однако это уже требует специальной педагогической организации детской игры — включения в нее такого содержания, которое потребовало бы от ребенка актуализации определенных знаний, выполнения определенных действий. Можно, например, так построить игру в школу, что ребенок будет с большим интересом и охотой осваивать азбуку, а специально организованная игра в магазин может помочь закреплению элементарных счетных навыков. Но эти задачи могут быть решены только в совместной игре детей со взрослым.

Иными словами, взрослые должны сознавать, что игра вовсе не пустое занятие, она не только доставляет максимум удовольствия ребенку, но и является мощным средством его развития, средством формирования полноценной личности.

Выяснив, для чего нужна игра, мы должны теперь разобраться в следующем вопросе: должны ли взрослые специально культивировать детскую игру, учить детей играть? Действительно, может быть, игра внутренне присуща ребенку, достаточно лишь не мешать ему играть, предоставив время и место для игры?

В психологии XIX — начала XX в. был распространен взгляд на игру как явление, сопутствующее развитию ребенка. Организм ребенка созревает, развиваются и заложенные в нем изначально задатки, становятся совершеннее память, воображение, мышление. А игра — лишь проявление детского воображения, мышления, как бы индикатор внутренне присущих ребенку свойств. При таком взгляде на развитие ребенка ни культивировать игру, ни воздействовать на нее не надо — она своевременно появится у каждого ребенка и исчезнет, когда пройдет «возраст игры».

Однако современной отечественной психологией доказано, что выработанные в ходе исторического развития специфические человеческие способности как бы откладываются, аккумулируются в различных типах человеческой деятельности. Ребенок развивает-

ся, овладевая тем или иным типом деятельности, который задается ему социальной средой. Определенный тип деятельности требует от ребенка специфических способностей и как бы ответствен за их развитие. Для каждого периода детства существует исторически сложившийся тип деятельности, который обеспечивает максимальное развитие ребенка, — такую деятельность называют ведущей для данного возраста. Для младенца (до года) — это эмоциональное общение с близким взрослым; для ребенка раннего возраста (1—3 года) — предметно-манипулятивная деятельность; для детей дошкольного возраста — игровая деятельность; для детей после 6—7 лет — учебная деятельность.

Таким образом, игра не мистическое, внутренне присущее ребенку качество, а исторически сложившаяся деятельность, которой он овладевает.

Сам по себе возраст еще совершенно не гарантирует появления у ребенка того или иного типа деятельности. Становление ведущей деятельности происходит постепенно и зависит от сложной системы социальных воздействий (в том числе и воздействий близких взрослых), задающих в той или иной форме эту деятельность ребенку.

Например, при поступлении в школу ребенок сначала только формально становится учеником. Овладевая специальными знаниями по разным предметам, он должен при этом еще и научиться быть учеником — уметь принимать учебную задачу, выбирать средства ее решения, контролировать, оценивать свои действия. Только тогда можно говорить о том, что учебная деятельность у него сформировалась.

Не является исключением и игра. Для того чтобы игра стала генератором развития, ребенок должен овладеть этой деятельностью во всей ее полноте, стать человеком играющим, т. е. научиться играть. А взрослый может ему в этом помочь.

И здесь мы сталкиваемся с недоуменной реакцией пап и мам:

— Но ведь нас никто не учил играть!

Так ли это на самом деле?

Что такое игра

ИГРА — ЭЛЕМЕНТ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕСТВА

Итак, мы выяснили, что игра не является внутренним качеством ребенка. И тем не менее она все-таки ассоциируется с детским возрастом. Что же такое детский возраст и детство вообще?

Оказывается, детство в нашем понимании, т. е. понимании, обусловленном современной европейской культурой, явление не универсальное, период детства и отношение к нему в разных культурах различны. Универсальными являются лишь общечеловеческие природные особенности, с которыми ребенок появляется на свет и которые в результате воздействий культуры (часто стихийных, традиционных, не осознаваемых конкретными взрослыми) получают определенное направление развития — одни качества и свойства поощряются, другие, напротив, подавляются.

Сам период детства и характерные для него типы деятельности ребенка обнаруживают тесную связь с культурой общества — как с уровнем его экономического развития, так и с традиционными стихийно сложившимися представлениями о том, каким должен быть ребенок на каждом возрастном этапе. В одних культурах период детства кончается, как только ребенок отлучается от материнской груди, в других — растянут до 18 лет.

Детство европейского или североамериканского ребенка во многом отличается от детства детей в африканских или восточноазиатских культурах. В частности, это отличие связано с существованием специализированных социальных учреждений, функцией которых является воспитание детей. Мы привыкли к тому, что наши дети ходят в детский сад, а затем в школу, в период дошкольного детства они освобождены от обязательного труда. А дети, например, некоторых полинезийских племен, как показывают исследователи-этнографы, очень рано включаются в полезную деятельность. Основной функцией ребенка 4—7 лет является уход за младшими детьми. Поскольку дети очень рано включаются в трудовую деятельность, к 10—12 годам они по своим социальным функциям практически не отличаются от взрослых. Воспитание

здесь осуществляется традиционным путем — через включение ребенка в совместную трудовую деятельность со взрослыми, а не через специальное воспитание и обучение в детских садах и школах.

Но даже освобождение детей от обязательного труда, наличие досуга еще не определяет характера детских занятий. Например, если для европейского ребенка-дошкольника типичными занятиями являются сюжетная игра, рисование, то у ряда африканских народов наиболее распространены среди детей игры — упражнения на ловкость, силу, которые считаются важными для ребенка и поощряются взрослыми. Преобладание тех или иных видов детской деятельности в значительной мере зависит от закрепления их в культурных традициях.

Но и внутри одной культуры могут обнаруживаться влияния, обуславливающие более тонкие особенности детской деятельности, в том числе и детской игры.

Например, характер и содержание игр мальчиков и девочек, воспитывающихся в условиях одной европейской культуры, могут сильно различаться уже на ранних этапах детства, и обусловлено это не только биологическими характеристиками пола. Эти различия во многом зависят от того, какие существуют в обществе представления о типичном полоролевом поведении. Как показывают интересные исследования американских и английских психологов, взрослые очень рано (и чаще всего неосознанно) начинают культивировать в детях типичные черты пола: это проявляется в выборе родителями игрушек для детей, поощрении игр, которые, как считают родители, соответствуют полу ребенка, и подавлении неадекватных полу игр. Такие реакции взрослых возникают уже на первом году жизни ребенка. Особенно показательным является выбор родителями игрушек. Для самих детей в раннем детстве еще не существует игровых предпочтений — все они, и девочки, и мальчики, с удовольствием играют самыми разными игрушками. Но вот при обследовании в семьях 96 детей от года до 6 лет обнаружилось, что детские комнаты мальчиков и девочек оборудуются их родителями по-разному: чуть ли не от рождения ребенка. Оказалось, что у мальчиков преобладают транспортные игрушки, игрушечные звери, головоломки и разнообразные предметы, не являющиеся собственно игрушками. У девочек

преобладают куклы и различные атрибуты к ним. У мальчиков было обнаружено 375 транспортных игрушек, а у девочек — всего 17. Мальчик 2 лет имел по крайней мере 3 такие игрушки, 3 лет — уже 11, а девочки этого возраста — ни одной. Только мальчики имели железные дороги и игрушки, изображающие оружие. У девочек же были кукольные дома, плиты, наборы посуды, колыбели для кукол и куклы-младенцы.

Итак, общество стихийно, через сложившиеся в культуре ценности и стереотипы, оказывает свое влияние на ребенка, определяя то, каким он должен быть и какими должны быть его занятия, в частности игра. В этом смысле детская игра является элементом культуры общества.

ОТКУДА ПРИШЛА ИГРА

У каждого культурного явления своя история и свое происхождение. Какова же история игры?

Еще в XIX в. русский философ Г. В. Плеханов высказал предположение, что игра — дитя труда. Советский ученый Д. Б. Эльконин, развивая эту мысль, указывал, что, по-видимому, игра прежде появилась как деятельность взрослых, замещающая и изображающая реальный трудовой процесс. Произошло это на ранних этапах становления человеческого общества, когда действенное изображение было наиболее доступным человеку средством общения, предварительного согласования трудовых действий и сообщения о них. Такое действенное изображение реальности получило в дальнейшем функции магических ритуалов, обрядов, приносящих удачу, и т. п.

Дети втягивались как в сам процесс труда, так и в процесс совершения обрядов и ритуалов. По мере усложнения производительного труда они могли включаться только в обрядовую сторону его, воссоздающую смысл трудовой деятельности и отношений в ней взрослых. Так, по предположениям современных исследователей, возникла детская игра.

Примерно такую же историю имеет и детская игрушка. С одной стороны, предметы, изображающие человека, животных-тотемов, включенные в ритуальные действия, перешли, как и сами эти действия, в детскую игру. С другой стороны, детская игра стала

обслуживаться специально создаваемыми взрослыми копиями настоящих орудий труда. Когда ребенок втягивался в трудовую жизнь взрослых, он получал в свое распоряжение уменьшенные орудия труда, с которыми он по-настоящему действовал. Однако по мере усложнения производительного труда и, естественно, орудий труда ребенок уже не мог использовать их для трудовых операций и получал от взрослых уже не настоящий предмет, а упрощенную модель, которая позволяла приобщить его если не к самому процессу труда, то хотя бы к его смыслу (имитировать действия взрослого, «как будто» делать то же самое).

Игровая деятельность, в силу ее особенностей, стихийно становится средством воспитания детей. Это происходит постольку, поскольку ребенок должен быть приобщен к жизни и труду взрослых, а непосредственное включение его в труд без предварительной подготовки становится невозможным. Через игру осуществляется ориентировка ребенка в жизни общества.

Все это, конечно, историко-логические реконструкции, хотя и достаточно убедительные. Как и когда реально появилась игра — об этом трудно судить. Однако археологические находки (предметы, которые археологи расценивают как игрушки) указывают на то, что возраст игры исчисляется по крайней мере тысячелетиями.

В народной (традиционной) педагогике игра как воспитательное средство используется очень давно.

Паучная же педагогика игры обычно связывается с именем выдающегося немецкого педагога Ф. Фребеля, впервые создавшего систему развивающих игр для маленьких детей. Она появилась вместе с созданием специальных социальных институтов воспитания детей до школы — детских садов (или, как они и сейчас называются в ряде европейских стран, материнских школ). Если школа как социальный институт воспитания имеет многовековые традиции, то детские сады появились не так давно — примерно в середине прошлого века; тогда же и игра стала основным педагогическим средством воспитания детей-дошкольников.

В настоящее время большинство детей от 3 до 6—7 лет в нашей стране посещают детские сады (как и во многих других странах мира). Воспитание до-

школьника стало не только делом семьи, но и задачей всего общества.

Казалось бы, педагогика взяла игру в свои руки и может освободить родителей от забот о занятиях их детей. Однако это не так, и в наше время родители должны обратить особое внимание на детскую игру. Почему — в этом мы разберемся немного позже. Для этого надо прежде понять, какие виды игры вообще существуют.

КАКИЕ БЫВАЮТ ИГРЫ

Многие из вас, наверное, помнят, как играли в детстве — в салочки (догонялки), шгандр, «бояре, а мы к вам пришли», классики, «садовника», жмурки, прятки. Казалось бы, это очень разные игры. Одни — с особыми предметами, специальными сопровождающими действия текстами, другие — без того и другого.

Но есть что-то объединяющее эти игры. Это игровые правила, особого рода предписания, определяющие функции каждого участника, последовательность и содержание их действий. Другая общая черта всех этих игр — их коллективный характер. В самом деле, кому придет в голову играть в салочки самому с собой? Ну а если это и случается (если нет компании для игры), то либо играющему приходится воображать действия других участников (и действовать за себя и за воображаемых партнеров поочередно — аналогом такой игры может быть игра взрослых в шахматы с самим собой), либо игра превращается в простое упражнение каких-либо функций, отработку определенных умений (бегать, владеть мячом и т. п.).

По своим внешним характеристикам игры с правилами можно разделить на три подгруппы: подвижные игры (салочки, прятки, классики и т. п.), настольные игры (гусек, лото, домино, шашки и т. п.) и словесные игры («садовник», «кто летает?», «испорченный телефон» и т. п.). Однако по сути (смыслу для самого играющего) это всегда противоборство — поочередное соревнование всех играющих (как в гуське) или специально выделенного правилами водящего и остальных, противостоящих ему в игре участников (как в салочках, жмурках).

Игры с правилами могут быть очень простыми, включать всего одно-два правила (например, в салоч-

ких все правила сводятся к следующему: водящий должен догонять убегающих от него и осаливать их; тот, кто осален, становится водящим). Но есть и сложные игры, строящиеся на целой системе правил, как бы особом своде законов игры. Такой сложной игрой являются классики, в которые играют дети почти всего мира. В самом деле, мало того, что здесь имеется сложная система расчерчивания классиков (от простого прямоугольника, разделенного на девять клеток, до различных сложных геометрических фигур с клетками, несущими специфические функции, — запретными — «огонь», клетками для отдыха от прыжков — «дом» и т. п.), сами прыжки носят различный характер — прыгание на одной ноге с перемещением биты, прыгание на двух ногах и т. п. В каждой игре по мере ее развертывания правила могут усложняться — сначала все играющие проходят цикл прыжков на одной ноге, затем бита перемещается при прыжках двумя ногами, после этого — посредством простого переступания без прыжков и т. п. Сложная система правил имеется и в играх со скакалкой, резинкой.

Но вы можете вспомнить и совсем другие детские игры (или наблюдать их у своих детей) — в дочки-матери, в войну, в школу. Эти игры могут быть коллективными и индивидуальными, когда игрушки заменяют ребенку живых партнеров (куклы, заменяющие «учеников» в школе, оловянные солдатики вместо живых «солдат» и т. п.). В основе таких игр всегда лежит превращение: вещей — в совсем другие вещи, самого себя — в кого-то другого, превращение-одушевление (обращение с куклой, как если бы это было живое существо). Такие игры принято называть сюжетными или творческими.

Сюжетные игры, как и игры с правилами, могут быть разделены на несколько подгрупп. Например, ребенок может сам превращаться в кого-то (в доктора, маму, бабу-ягу) — такие игры называют ролевыми. А может, не принимая на себя роли, управлять «превращенными» или одушевленными вещами (разыгрывать сражения, управляя игрушечными солдатами, управлять жизнью кукольной семьи) — это режиссерские игры. И в том, и в другом случае события, развертываемые в игре, могут придумываться самим ребенком, а могут соответствовать содержанию сказки, рассказа. В последнем случае мы будем иметь дело

с игрой-драматизацией (можно провести здесь аналогию со спектаклем, но это спектакль, который ребенок разыгрывает для себя самого).

Казалось бы, в этих играх нет формализованных правил, ребенок полностью свободен в своих превращениях, и эта деятельность не имеет ничего общего с игрой с правилами. Но если мы посмотрим внимательнее на игры с правилами, во многих мы найдем элементы сюжета (т. е. тех же превращений, что и в сюжетной игре), особенно это очевидно в детских играх с правилами, где действия участников сопровождаются специальным текстом («гуси и волки», «бояре, а мы к вам пришли»). Иногда такие элементы сохраняются только в названии игры («кошки-мышки») или в специальных предметах для игры (в шахматах, например, фигуры носят сюжетный характер, а сама игра как бы имитирует сражение двух армий). Эти черты сходства подтверждают предположение о том, что сюжетная игра и игра с правилами имеют общие исторические корни.

Общим признаком игры является то, что это добровольно и свободно выбранная деятельность, которая доставляет удовольствие, и не имеет утилитарных целей, является непродуктивной деятельностью. Кроме того, это особого рода моделирующая деятельность, обнаруживающая связь с реальным миром (воссоздающая реальную деятельность или отношения в ней), явную (сюжетная игра) или скрытую (игра с правилами).

КАК ПЕРЕДАЕТСЯ ИГРОВАЯ КУЛЬТУРА

Исторически сложившись как средство приобщения ребенка к культуре общества, игра сама стала элементом культуры, передающимся детям. Как и любая человеческая деятельность, она «живет» в конкретных людях и переходит в материальную культуру общества — опредмечивается, овеществляется.

Это можно пояснить на следующей аналогии. К примеру, музыкальная культура существует в виде музыкальных инструментов, нотных записей, концертных залов (овеществлена в них) и музыкантов, которые могут использовать эти вещи в соответствии с их назначением.

Так же и игра обретает свою «вещную» сторону в специальных предметах для игры — игрушках, текстах, в которых записываются правила и сюжеты (сборниках игр). Но маленькому ребенку весь этот материал ни о чем не говорит, так же как нотная запись ничего не значит для несведущего человека.

Рождаясь, ребенок попадает в уже сложившийся, существующий мир. игры, который станет его миром (его игрой) только в том случае, если он сможет осуществить обратный процесс — «распредметить» его, превратить в форму своей собственной активности.

Передача любой культурной деятельности может осуществляться через непосредственное включение человека в эту деятельность, наблюдение ее (пример деятельности) и специальное обучение (где деятельность расчленяется и передается индивиду поэлементно).

Каким образом осуществляется передача игровой культуры маленькому ребенку? Кто помогает ему перевести овеществленную игру в реальный процесс деятельности?

Поскольку игровая деятельность в нашем обществе принадлежит детям, она имеет и специфического живого носителя (носителя игровой культуры) — это разновозрастная группа детей. Пока существуют разновозрастные детские группы, игра может передаваться стихийным, традиционным путем от одного поколения детей к другому. Это как бы естественный механизм передачи игры.

Каждому приходилось наблюдать малышей, которые подолгу могут стоять и смотреть за тем, что делается на игровой площадке, как играют старшие дети. Постепенно маленькие дети втягиваются в общую игру: поначалу как исполнители приказаний, инструкций более старших детей, уже умеющих играть, которым недостает партнеров, а затем они становятся полноправными членами играющей группы. В естественно складывающиеся игровые группы входят дети разного возраста (от подростков до дошкольников) с разным игровым опытом. Обновление состава таких групп происходит постепенно — втягиваются и набираются игрового опыта малыши, а старшие дети, подрастая, все меньше участвуют в жизни игровой группы. Этой постепенностью и обеспечивается преемственность игровой культуры, ее сохранение.

Что происходит, когда традиционная передача игры нарушается, когда прерывается связь детских поколений? Да и возможны ли такие ситуации? Окажется, возможны.

В жизни современного общества такие разрывы в передаче игры обусловлены двумя причинами: возрастным разделением детей, преобладанием семей с одним ребенком.

В самом деле, в силу занятости взрослого населения (ведь большинство мам, бабушек и дедушек работает) дети очень рано попадают в условия общественного воспитания, строящегося по принципу разновозрастных групп. Поэтому они общаются, как правило, только со сверстниками, имеющими такой же игровой опыт. Тенденция к упразднению двора в современном городе приводит к исчезновению дворовых играющих групп, которые как раз и являются основным носителем игры.

Более занятыми, чем прежде, оказываются и старшие дети. Тенденция к раннему специализированному обучению детей, включению их в различные кружки и секции, музыкальные и спортивные школы приводит к тому, что у них остается очень немного времени для свободных игр и занятий (это одна из причин, по которой они меньше играют с младшими). Исчезают также и многодетные семьи, в которых дети составляли естественную разновозрастную группу.

Чем же заполняется образовавшаяся брешь в передаче игрового опыта детям? Игрушкой, которая становится единственным доступным маленькому ребенку элементом игровой культуры. Культивирование игры в современном обществе происходит прежде всего через игрушку.

Как уже указывалось, игрушка является специфическим предметом, в котором в свернутом и овеятом виде представлены игра, способы игрового поведения.

Игрушка с самого раннего детства предоставляет в самостоятельное пользование ребенка. Однако в самостоятельной деятельности ребенка (если с ним никто не играет или он не видит игр других) она является лишь объектом специфических манипуляций, обусловленных ее функциональными свойствами. Эти манипуляции, т. е. действия с игровыми предметами, ребенок производит самостоятельно, но это не зна-

чит, что он играет. Отдельные манипуляции с предметом, не включенные в сюжет или правила игры, еще не являются игрой. Игрушка и действия с ней должны быть осмыслены, включены в смысловой контекст. В самом деле, чем может заниматься маленький ребенок, если он получает от взрослого шашки, кегли, лото? Строить башни из шашек и их разрушать, пинать мячик до той поры, пока он не увидит, как играют в эти игры, пока кто-либо не включит его в совместную игру и не объяснит ее правила.

Может ли взрослый выступить для ребенка носителем игровой культуры, скомпенсировать отсутствие естественного носителя игры? Да, может, но при определенных условиях, о которых мы будем говорить в следующей главе.

Это отчасти происходит и стихийно в реальной жизни. Папы и мамы могут обыгрывать новые игрушки, которые они покупают ребенку (т. е. показывать, как с ними играть), стимулировать детей к имитации действий взрослых (например, мама, которая занята приготовлением обеда, может поставить перед мешающей ей дочкой игрушечную кастрюльку и предложить: «А ты вари обед Ляле»).

Но при таких стихийных, неосознанных воздействиях в лучшем положении оказывается игра с правилами, нежели сюжетная игра. Это объясняется целым рядом причин, и прежде всего тем, что многие игры с правилами и, соответственно, предназначенные для них предметы функционируют и в жизни взрослых; эти игры интересны и им. Примерами таких игр могут служить игры в шашки, шахматы, лото, футбол, хоккей. Если взрослый покупает ребенку настольную игру, не известную ему самому, он может прочитать прилагающуюся к ней инструкцию, где изложены правила игры, и поиграть в нее с ребенком. Можно вспомнить и кое-какие игры из собственного детства — четкие правила и многократная повторяемость приводят к тому, что в памяти они сохраняются дольше и яснее.

В сюжетные игры взрослые не играют. Временного отрезка, по крайней мере в 20 лет, достаточно, для того чтобы забыть, что это такое. Если вспомнить свое детство, в памяти всплывают любимые игрушки, в лучшем случае любимые темы игры, но сам процесс игры остается неуловимым. А к куклам и мишкам не

прилагается инструкций, как развешивать с ними игру.

Вот и получается, что взрослые если и играют с детьми, то предпочитают игры с правилами, а сюжетная игра остается без внимания. А наибольшее развивающее значение в дошкольном детстве все же имеет сюжетная игра.

Может возникнуть такой вопрос: ведь дети ходят в детский сад, наверное, воспитатели, специально подготовленные для того, чтобы соответствующим образом заниматься с детьми, могут научить их и игре? Однако, кроме того что игре не так-то просто учить, надо принимать во внимание и тот момент, что это деятельность «камерная», а у воспитателя в группе 25—30 детей. Поэтому хорошо, когда и родители подключаются к передаче детям игры.

Назовем специальную, осознанную передачу детям игровой культуры (в отличие от стихийной, традиционной) формированием игры. Теперь мы можем вернуться к вопросу, который возникает у взрослых: а учили ли нас играть? Если и не учили целенаправленно, то это происходило в общении со старшими детьми, с разными играющими группами.

В настоящее время в связи с недостаточностью традиционной передачи специальное формирование игровой деятельности взрослыми становится более необходимым, а современная педагогика уже располагает представлениями о том, как это делать, и может предложить родителям некоторые «алгоритмы» действия.

Сюжетная игра детей

АНАТОМИЯ СЮЖЕТНОЙ ИГРЫ

Если понаблюдать за детьми, то их сюжетные игры могут показаться взрослым то простыми и однообразными, то очень вариативными по своему содержанию (тематике) и по способам, которыми пользуются дети для их построения.

Субъективно для ребенка сюжетная игра выступает более легкой деятельностью, нежели игра с пра-

иплами, ведь в ней нет формализованных правил, которые сковывают его свободу, нет четких обязательств по отношению к партнерам.

Но действительно ли ребенок совершенно свободен в сюжетной игре? Если отвлечься от точки зрения ребенка и взглянуть на дело объективно, конечно нет. Ребенок, свободный от обязательных требований взрослого и жестких правил деятельности, не свободен от того социального мира, в котором он существует и который определяет содержание его игры, от сложившихся в обществе вообще и в группе детей в частности игровых традиций (в которых отбирается и определенным образом организуется это содержание). Кроме того, его свобода определяется широтой и глубиной знаний и представлений об окружающем, владением способами деятельности, которые позволяют воплотить эти знания в игру.

Что такое содержание игры, чем оно определяется — эта проблема давно вставала перед психологами. Является ли мир, который строит ребенок в игре, продуктом свободной фантазии, не имеющим аналога в реальности, или этот мир — имитация, копирование реального, окружающего ребенка мира? Современные психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что неправомерны такие крайние точки зрения на решение проблемы. Содержание игры — это и не иллюзия, и не копия реального мира, а активное, творческое воссоздание его. Воспроизводимые в игре события, персонажи и их действия — все это, безусловно, продукты отражения в сознании ребенка его реального опыта: непосредственного знакомства с окружающим, восприятия содержания прочитанных ему книг, просмотренных кинофильмов и телепередач. Однако в соединении, комбинировании имеющихся у него знаний ребенок достаточно свободен. И чем старше он становится, чем больше знаний и разнообразного опыта приобретает, тем больше содержание его игры выходит за пределы непосредственно воспринятого.

В игре младших дошкольников мы чаще всего видим воссоздание быта семьи, действий и отношений взрослых и детей. В игре старших дошкольников появляются приключения и летающих тарелок, и индейцев, и другого рода коллизии, часто соединяющие реалистические и вымышленные элементы.

Чем определяется включение ребенком того или иного тематического содержания в игру?

Реальные жизненные ситуации, в которых оказывается ребенок-дошкольник, различаются по степени его активности и характеру включенности в них. Все эти ситуации можно разделить на 3 типа:

ситуация, в которой ребенок активно действует наравне со взрослыми (как папа и мама, сам ест, одевается, умывается);

ситуация, в которую ребенок непосредственно включен, но является объектом направленных на него действий взрослых (его лечит врач, стрижет парикмахер, везет на машине шофер и т. п.);

ситуация, где дети не включены в деятельность взрослых, не принимают в ней непосредственного участия, а либо наблюдают ее со стороны (строители строят дом, библиотекарь выдает книги и т. п.), либо узнают о ней из рассказов, сказок, телепередач.

Все 3 типа ситуаций дают пищу для детской игры. Однако в большей мере игра дошкольника связана с воссозданием ситуаций второго типа. С одной стороны, эти ситуации непосредственно представлены ребенку как в плане действий, так и в плане отношений между включенными в нее людьми (т. е. он хорошо знает эту реальность), а с другой стороны, действия взрослого в этих ситуациях реально ему недоступны (он не может сам водить машину, как папа, лечить, как доктор), но вместе с тем привлекательны и интересны. Складывающееся противоречие между возможностями и желаниями ребенка и находит свое разрешение в игре (отсюда и чаще всего появляющиеся в игре профессиональные роли этих взрослых).

Воплощение этого «жизненного» материала в игре можно рассматривать в двух аспектах. Во-первых, в аспекте отбора и сцепления элементов опыта, т. е. собственно развертывания сюжета игры. Во-вторых, в аспекте реализации его во внешней активности — в действиях и речи ребенка. Понятно, что такое «анатомирование» проводится с целью лучшего уяснения того, что представляет собой игра. В самом процессе детской игры оба эти аспекта взаимосвязаны.

Начнем наш анализ с сюжета детской игры. События, включенные в них персонажи, их действия — это элементы сюжета, выражающие смысловое содержание игры. Для сюжетов детской игры характерно свое-

образное сцепление этих элементов. К примеру, последовательность событий в игре вовсе не обязательно воспроизводит хронологию или логику реальных событий.

Поясним это на аналогии с литературой. Писатель, для того чтобы сделать свое произведение более выразительным, выделить для читателя определенные акценты, может скомпоновать реальный жизненный материал по-разному: описывать события в хронологической последовательности или, напротив, задав сначала развязку событий, финал, рассматривать затем, что к нему привело; может перемежать разные планы повествования. Словом, литературный сюжет — это особым образом выстроенный «жизненный» (фабульный) материал.

Но если писатель строит сюжет осознанно, с целью большей выразительности, убедительности произведения для читателя, то ребенок, разворачивая сюжет игры, неосознанно структурирует, изменяет жизненный материал в соответствии с доступностью его своему пониманию, собственной прихотью и интересом. Последовательность событий в детском сюжете может быть очень своеобразной, как вследствие неполноты знаний ребенка, так и вследствие эмоционального отношения, выделяющего отдельные события как особо значимые и «пропускающего» другие.

На построение сюжета ребенком влияет также игровая культура той играющей группы детей, в которую он включен, и игровая традиция, т. е. передающиеся из поколения в поколение образцы игровых сюжетов, задающиеся ребенку старшими и воспроизводимые им в собственной деятельности. В последнем случае связь детского сюжета с «жизненным» материалом становится более опосредованной: ребенок получает каркас готового сюжета, который он разворачивает и дополняет уже на основе собственного опыта. Например, одним из таких традиционно передающихся сюжетов-«архетипов» является следующий: обнаружение надвигающейся опасности, угрозы — ликвидация источника опасности (борьба) — благополучный финал. Во всяком случае материалы наблюдений показывают, что многие детские игры (с разной конкретной тематикой) укладываются в такую сюжетную схему. Разумеется, если ребенок и использует эти схемы, то делает он это неосознанно. Просто, усваивая

игровые образцы, он интуитивно чувствует, что играть надо так.

Если же ребенок предоставлен самому себе и не имеет игровых образцов, сюжет его игры первоначально представляет собой простую имитацию окружающей жизни, как он ее видит и понимает. Обычно это отдельное событие, многократно повторяющееся в игре. Пример тому — бесконечное кормление кукол, всех по очереди, или укладывание их всех спать.

По мере развития ребенка сюжет его игры усложняется — он включает уже не одно, а несколько событий (2—3), которые также циклично повторяются (примером может быть такой цикл: покормить куклу — уложить их спать — умыть и далее сначала). Даже и при последующем усложнении содержания игры цикличность долго остается характерной особенностью детских сюжетов.

Другой особенностью детских сюжетов является переплетение в них различных тем. Очень часто, наблюдая игру ребенка, невозможно точно сказать, во что он играл. В одной игре может воспроизводиться и жизнь семьи, и взаимодействие с продавцом в магазине, и встреча с бабой-ягой. Да и сам ребенок, если его спросить об этом, укажет скорее всего лишь на одну из тем. Эти различные по тематике события не складываются в некое единое смысловое целое, а нанизываются друг за другом, возникая из случайных ассоциаций, предмета, попавшегося ребенку на глаза, шороха за дверью. Вот, например, 4-летние дети начинают играть в дочки-матери. «Мама», как ей и положено, кормит «дочку». Но на глаза ей попадает игрушечный руль, который сразу определяет поворот сюжета: «Мы поехали на такси... Нет, я шофер автобуса теперь». Шум за дверью отвлекает ребенка от «вождения машины»: «Это баба-яга! Давай — мы от нее убегаем!» Чем больше нанизывается событий, тем меньше можно усмотреть в них первоначальные коллизии сюжета. Каждое последующее событие может быть чем-то связано с предыдущим, но вся последовательность в целом не имеет единого смысла, строится по типу ассоциативного примыкания. Кстати, такие особенности сюжета характерны и для детского рассказа, который часто разворачивается по принципу: «А вдруг...» Поэтому трудно предугадать, как будет разворачиваться сюжет ребенком, какие ассоциации

или смысловые связи возникнут у него в ходе игры. (О том, как взрослый может и должен управлять таким сюжетным движением, мы будем говорить в следующих главах.)

Такие ассоциативные сюжеты, так же как и циклические, являются потенциально бесконечными. И в этих случаях конец игры определяется не логическим завершением игровых событий, а вполне реальным событием, заставляющим ребенка сменить вид деятельности (пора идти обедать или спать, мама зовет на прогулку и т. п.).

Но приходит время, когда все внешнее и случайное отступает, и игровой сюжет разворачивается в соответствии с замыслом ребенка, который стойко сохраняется на протяжении всей игры. И здесь «жизненный» материал выступает в двояком виде. В одних случаях — как жесткий ограничитель, определяющий содержание игровых действий и упорядочивающий последовательность событий в игре в соответствии с жизненной логикой («Так не бывает на самом деле, так нельзя играть»). В других же случаях — как основа и точка отсчета для осознанного комбинирования реальных событий в смысловые последовательности, не имеющие реальных прототипов («На самом деле бывает так, но в игре можно по-другому», «Я знаю, что так не бывает, но мы же играем»).

Такие сюжеты (уже не простая имитация реальности или воспроизведение готового образца, а действительно построенные ребенком) — вершина творческой игры дошкольника, но при стихийном овладении игрой не все дети ее достигают. Для того чтобы прийти к ней, ребенок должен не только иметь богатый запас знаний и впечатлений, но и свободно оперировать всеми элементами сюжета, а также владеть языком игры — игровым действием в его разнообразных формах. К анализу игрового действия мы сейчас и обратимся.

Мы уже указывали, что игра — деятельность замещающая, моделирующая «настоящую», поэтому игровое действие, которое осуществляет в ней ребенок, — двойное: по своему смыслу — «настоящее», а по своим внешним характеристикам часто имеет мало общего с настоящим.

Рассмотрим обычный пример, который любят приводить психологи, поясняя, что собой представляет

игровое действие. Мальчик сидит перед перевернутым стулом и, держась за две ножки, то опускает стул, то приподнимает. На вопрос, что он делает, отвечает: «Еду на машине». В данном случае игровое действие («вождение машины») осуществляется с предметом, замещающим настоящий (машину и руль). А так как здесь замещающий предмет не похож по своим внешним признакам на настоящий (действительно, ножки стула и руль даже отдаленно не напоминают друг друга), то и реальные операции ребенка резко отличаются от действительных операций шофера. Надо сказать, что все же чаще дети стараются подобрать игровой предмет, который по своим функциональным возможностям был бы подобен настоящему. Например, вместо градусника ребенок возьмет палочку или карандаш, с которыми можно соответствующим образом действовать, а не мячик.

Приведенный пример с «машиной» действительно хорошо иллюстрирует двойную природу игрового действия, но все же это только частный его случай. Диапазон игровых действий детей очень широк: от действий с предметом, замещающим настоящий, к изобразительным действиям-движениям (где предмет только воображен) — до действий в чисто речевом плане. Поясним это на примере воспроизведения в игре действий врача. Ребенок может взять игрушечный шприц (или похожий на него предмет) и уколоть им руку партнера. Он может без всякого предмета лишь воспроизвести соответствующие движения рук доктора и, наконец, просто описать действие: «Чик! Я тебе сделал укол». Ну а доброе отношение доктора к пациенту может быть воссоздано главным образом через речь: «Не бойся, я не больно делаю уколы».

Таким образом, игровое действие по форме может быть очень разным (предметно-замещающим, изображающим, обозначающим), хотя, по сути, если подходить широко, оно всегда замещает настоящее.

Однако реальное событие, воссоздаваемое в игре, ребенок может воспринимать по-разному: со стороны действий людей, участвующих в нем (делают укол так...) или со стороны самого действующего лица (доктор делает то-то, разговаривает с тем-то...). А может воспринимать смысл события в целом, помещая его в ряд других событий (доктор лечит больных в поликлинике, а потом ездит по вызову к ним домой...).

Учитывая направленность ребенка на разные аспекты действительности и саму форму игровых действий, можно выделить на протяжении дошкольного детства 3 постепенно усложняющихся способа построения детьми сюжетной игры.

Сначала — это развертывание цепочки условных предметных действий. Они, конечно, кому-то принадлежат, т. е. ребенок имитирует в игре кого-то, но сам еще этого не осознает. Этот способ можно назвать предметно-действенным.

На следующем этапе ребенок уже называет себя именем какого-то персонажа (в ходе игры, а затем и сразу, начиная ее), т. е. принимает на себя роль. Сами условия действия пока еще те же, что и раньше, но постепенно они становятся более разнообразными, включают все больше ролевой речи, которая является непременным атрибутом любого персонажа. Все это означает переход ребенка к новому способу построения игры — ролевому поведению.

И наконец главным для ребенка становится не просто имитация предметных действий или изображение какого-либо персонажа, а воссоздание целостных событий, включающих в себя разнообразные персонажи с их действиями и отношениями, и соединение этих событий в различные последовательности (реально воспринятые когда-то ребенком или только возможные, воображенные им). Сложность содержания такой игры требует все большего использования речевого обозначения и пояснения. Игра переходит частично в план речи и воображения. Этот способ, наиболее сложный, «вбирающий» в себя оба предыдущих, можно назвать сюжетосложением.

Последовательное овладение этими способами игры позволяет ребенку, с одной стороны, все с большей полнотой воссоздавать действия и отношения окружающих людей, а с другой — творчески развертывать игру благодаря свободному оперированию в ней различными элементами сюжета — событиями, персонажами, их действиями.

ИГРА И ВОЗРАСТ

Разобравшись в особенностях сюжетов детской игры, способах ее построения, можно задаться вопросом: когда и в какой последовательности они появляются

у ребенка? Кстати, этот вопрос больше всего волнует и родителей, интересующихся детской игрой. Обращаясь к специалистам-педагогам, они часто спрашивают: как должен играть ребенок в 3 года (в 5 лет и т. д.)?

Как мы уже выяснили, игра не появляется у ребенка сама собой, а формируется у него (стихийно или целенаправленно). Поэтому вряд ли можно говорить о жестких соответствиях игры и возраста. Очень многое здесь зависит от конкретных условий жизни ребенка, условий его воспитания (игрового опыта, организации взрослым его познавательной и практической деятельности и т. п.).

На протяжении дошкольного детства (от 2 до 7 лет) ребенок поэтапно овладевает все более сложными способами построения игры в следующей последовательности:

предметно-действенный способ построения игры,
ролевой способ построения игры,
сюжетосложение.

Однако если условным предметно-игровым действием к 3 годам овладевает большинство детей, то усвоение более сложных способов построения игры в дальнейшем происходит у детей в разное время и не всегда в полной мере. Например, дети не всегда овладевают сложными формами ролевого поведения. Можно наблюдать и другую картину — застревание на простейшей ролевой имитации. Это часто бывает результатом неправильного педагогического подхода — требования от детей разыгрывания готовых, заданных взрослым сюжетов, что препятствует самостоятельному творческому построению ребенком сюжета игры.

Но с точки зрения воспитательной лучше, если ребенок овладеет всеми этими способами, так как каждый из них имеет важное, специфическое именно для него развивающее значение. Каждый из них по-своему позволяет ребенку вбирать в себя, осваивать разные аспекты окружающей жизни.

Не устанавливая жестких возрастных границ для каждого способа игры (как никакая другая деятельность, она требует учета индивидуальной ситуации развития ребенка), мы попробуем определить лишь примерно момент, когда можно приступать к его формированию.

Формирование самого простого способа построения игры — предметно-действенного — может начинаться, как только ребенок овладел рядом простых практических действий с предметами, т. е. освоил назначение бытовых предметов (ложкой — едят, расческой — причесываются и т. п.). Обычно понимание таких простых функций вещей становится доступным детям к полутора годам.

Переход к ролевому поведению в игре в значительной мере связан с возрастающими возможностями ребенка соотносить, сравнивать свои действия с действиями других людей, с развитием его речи, которая становится одним из важных средств реализации роли в игре. Ролевое поведение как способ построения игры можно формировать, начиная с 2,5—3 лет.

На 5-летний возраст большинство исследователей указывают как на переломный в игре (переход детей к воссозданию сложных ролевых отношений, сложных событийных последовательностей). Простое воссоздание жизни взрослых через условные предметные действия и определенные роли перестает устраивать ребенка, сдерживает его активность в игре, мешает использовать расширяющийся опыт. Поэтому возраст в 5 лет может быть выделен как условная граница перехода к формированию сюжетосложения — способа построения игры, несущего на себе значительно большую, чем предыдущие способы, развивающую нагрузку.

СОВМЕСТНАЯ ИГРА — ЧТО ЭТО ТАКОЕ?

Казалось бы, что за вопрос. Ведь мы уже выяснили, что такое сюжетная игра, а играют дети вместе или по одному, какая разница. Игра и есть игра.

Но, оказывается, дело далеко не так просто. Во-первых, безразлично для развития ребенка, играет он один или со сверстниками, а во-вторых, у совместной игры есть свои особенности. Начнем с того, что не все, что кажется нам совместной игрой, является ею. К примеру, играют двое детей в игровом уголке, у них одна кукла, и они осуществляют какие-то общие действия с игрушками. А когда взрослый спрашивает их о том, во что они играли и кем были в игре, оказывается, что их рассказы совершенно не совпа-

дают. Одна из девочек говорит, что она была мамой, а ее подружка — дочкой, а партнерша утверждает, что она была воспитательницей. Иначе говоря, хотя дети и действовали на одном игровом пространстве, они не понимали смысл действий друг друга, так что здесь вряд ли можно говорить о совместной игре.

В совместной игре перед детьми встает сложная проблема взаимопонимания. Мы уже говорили о том, что и взрослому подчас трудно понять действия ребенка в игре. Еще труднее это для его сверстника.

Для того чтобы лучше представить себе, что такое совместная игра, обратимся снова к аналогии. Допустим, вы собираетесь в гости к своим знакомым, не имея никакой четкой (практически-утилитарной) цели, кроме того, чтобы просто навестить их и «пообщаться». Вряд ли вы заранее будете строить программу, план «общения» (сначала мы поговорим об этом, потом — о том и т. д.). Даже если у вас есть какие-то наиболее волнующие вопросы, которые вы не прочь обсудить, наверное, вы не станете заявлять о них, едва войдя в дом. Скорее всего, ваше общение начнется ситуативно, в зависимости от того, чем заняты хозяева. Если они смотрят телевизор, то вы, может быть, присоединитесь к ним, а затем (или по ходу дела) обсудите передачу. Если вас вдруг в дороге застала непогода, не исключено, что разговор пойдет об изменении климата или о том, что синоптикам совершенно нельзя верить. Может быть, вы попадете в разгар конфликта папы с ребенком, и тогда разговор может принять совершенно другое направление — обсуждение проблем воспитания. Одним словом, содержание беседы и ее повороты будут зависеть от ряда ситуативных моментов.

Но вдруг вы вспомните о предметах, занимавших последнее время ваши мысли, к примеру о теории воспитания Януша Корчака, и захотите обсудить ее с приятелем, выяснить его отношение к ней. Если это имя ему о чем-то говорит, вам достаточно будет только обозначить тему разговора, а если нет, то придется вам эту теорию и изложить, иначе никакой беседы по этому поводу не получится. Однако не исключено, что у приятеля есть свои наиболее волнующие проблемы, и он будет пытаться направить разговор совсем в другое русло. От того, насколько избранная вами тема сможет вобрать и тему, интересующую собеседника, на-

сколько совпадают ваши знания о предмете обсуждения и насколько ясно вы можете излагать свои мысли, будет зависеть и удовлетворенность каждого от общения, и плавность течения беседы.

Детям-дошкольникам не свойственно общение-беседа (т. е. чисто речевые формы общения друг с другом). Детское общение чаще всего протекает в форме игры, взаимодействия в ней. Но, так же как и в свободной беседе взрослых, общая тема игры во многом определяется ситуацией. Представления же о направлении ее развертывания у участников никогда полностью не совпадают, поэтому детям, для того чтобы игра развертывалась согласованно, приходится пояснять свои намерения при переходе от одного сюжетного события к следующему.

— А давай в детский сад играть... А давай — я воспитательница, а ты няня... Да я же воспитательница, сколько раз тебе говорить... А давай — мы гуляли с детьми...

Это детское «А давай...» слышится на каждом шагу, когда дети играют вместе. Оно выполняет функцию ненавязчивого предложения темы, за которым уже следует конкретизация замысла.

Кроме того, участникам игры приходится преодолевать многозначность условного игрового действия. Действительно, вот один из играющих усаживается в открытый отсек детского шкафчика и изображает жестама, будто он «нажимает кнопки». Для него-то эти действия имеют определенный смысл — он «заводит машину», но не исключено, что партнер поймет их совсем иначе. Достаточно ребенку сказать при этом «Поехали» или «Садись в машину» или просто пачать гудеть, как ситуация станет понятной, однозначной и для партнера.

Такие пояснения для партнера, сопровождающие условные игровые действия и определяющие переход к дальнейшим игровым событиям, выполняют важную функцию согласования в игре.

Каждый способ построения игры требует специфичных поясняющих высказываний от партнера. Например, когда игра строится на уровне условных предметных действий, главное — пояснить, обозначить смысл игрового действия и замещающего предмета (ребенок подает партнеру кубик и говорит: «На, ешь хлеб!»). Да и это не всегда нужно, если сами играющ-

ки уже в достаточной мере определяют смысл действия (когда это не условные заместители, а копии настоящих вещей). На уровне ролевого поведения многое из дальнейших действий ребенка становится понятным для партнера, если он только лишь обозначит свою игровую роль. В приведенном нами примере с «машиной» ребенок мог просто сказать: «Я шофер» — и его действия, хотя они и осуществлялись с воображаемыми предметами, стали бы в контексте этого высказывания понятны партнеру.

Когда содержание игры становится более сложным, важно, чтобы для партнера было определено, пояснено событие, которое ребенок предлагает воссоздать в игре («Давай — была авария на дороге, меня ранило, а ты на «скорой» приехала!»); это позволит партнеру строить ответные действия соответственно ситуации.

Успешность, слаженность взаимодействия детей в игре связаны с овладением такой «поясняющей» речью.

Если ребенок большей частью играет один или со взрослым (который в общем-то является «универсальным понимающим» — он многое может понять с полуслова, полужеста), такие умения складываются у него медленно (в силу того что они ему просто не нужны).

При стихийно складывающейся игре полноценные ее совместные формы появляются лишь в старшем дошкольном возрасте (после 5 лет). И это обусловлено не только совершенствованием речи и мышления ребенка, усложнением содержания игры, но и накоплением опыта общения со сверстниками. Только такой опыт приводит к осознанию ребенком необходимости быть понятым партнером — опыт поведения в ситуациях рассогласования игры, когда партнер ведет себя вопреки ожиданиям ребенка. Если создавать такие ситуации специально (а взрослый может научиться это делать) и демонстрировать детям образцы поведения, снимающего «рассогласование», можно уже к 4 годам сформировать у ребенка умение успешно строить совместную игру со сверстником (пока, правда, на уровне элементарного ролевого взаимодействия).

Основы же совместной игры в широком смысле закладываются очень рано (еще до 3 лет) через предметное взаимодействие, где ребенок впервые осознан-

но направляет свое действие на партнера (взрослого или ребенка) и выделяет его как носителя ответного (пока еще «буквального», неигрового) действия, соответствующего его ожиданиям или расходящегося с ними.

ИГРУШКИ ДЛЯ СЮЖЕТНОЙ ИГРЫ

Мир современного ребенка трудно себе представить без игрушек. Мы уже говорили о том, что игрушка является «вещной» проекцией игры, через нее в основном общество поддерживает и культивирует детскую игру.

Представим себе, что мы в отделе игрушек «Детского мира», и присмотримся внимательно к игрушкам, которые ждут покупателей на прилавках. Вот отдел кукол. Здесь и маленькие куклы и большие, с закрывающимися глазами и с нарисованными, «говорящие» и «умеющие ходить», малыши-голыши и нарядно одетые «девочки», «красные шапочки», «медицинские сестры», «айболиты» и т. п. А сколько разных зверюшек — плюшевые и пластмассовые мишки, зайцы, собачки, обезьянки. Рядом на прилавке кукольное хозяйство — посуда, плита, стиральная машина, кукольная мебель. Вот у этой плиты все краны поворачиваются и духовка открывается — совсем как настоящая. А рядом — другая плита, краны и духовка в ней только нарисованы. А дальше — игрушечные машины: точные маленькие модели «Жигулей», деревянные грузовики, похожие на настоящие лишь в самых общих чертах. А вот и просто руль на подставке — можно его приспособить и для «легковушки», и для грузовика, да и вместо штурвала на пароходе он тоже подойдет.

Игрушка игрушке — рознь, и не только по своей тематике (кого и что она изображает), но и по способу, которым представлены в ней реальные предметы и образы — полно или фрагментарно, детально или в самых общих чертах.

Педагоги и психологи относят к сюжетным игрушкам те, которые так или иначе воспроизводят черты (образ) реального прототипа. Но по характеру воспроизведения этого образа сюжетные игрушки подразделяются на реалистические (точные копии настоящих предметов) и прототипические (имитирующие

реальные предметы особым образом — через обозначение и даже преувеличение основных, главных деталей, связанных со специфическими функциями предмета, и игнорирование его второстепенных деталей). Например, плита с поворачивающимися кранами и прочими деталями может быть отнесена к реалистическим игрушкам, а плита с нарисованными конфорками и кранами — к прототипическим.

Игрушки можно различать и по их тематической направленности (хотя и достаточно условно). Так, можно выделить политематические игрушки, которые могут быть использованы в разных по содержанию играх. Например, игрушечный телефон с успехом используется и при игре в семью, и при игре в больницу, детский сад, магазин и т. п. А есть игрушки, которые более жестко связаны с тем или иным тематическим содержанием игры, к примеру фонендоскоп или шприц, парты и грифельная доска. Эти игрушки можно назвать монотематическими или ключевыми (определяющими тематику сюжета).

Всем, конечно, известно, что дети в своей игре используют разнообразный предметный материал: палочки, шишки, камушки, веревки и т. п., которые замещают необходимые в ходе игры настоящие предметы. При этом дети руководствуются не столько внешним сходством этого материала с реальными предметами, сколько удобством действия с ними (например, камушки вместо конфет, опавшие листья вместо горчичников, песок вместо каши и т. п.). Кроме того, в ход часто идут и любые другие вещи из «взрослого» обихода (стулья для конструирования «машины», диванные подушки для устройства «дома» или «пещеры», папкин ремень для обозначения роли солдата и т. п.). Все эти предметы, не предназначенные специально, как сюжетные игрушки, для игры, но задействованные ребенком в ней, в психологии и педагогике называются предметами-заместителями.

Предметам-заместителям принадлежит важная роль в развитии детского мышления, творчества. Психологические исследования показывают, что включение предметов-заместителей в игры малышей способствует переходу от наглядно-действенного мышления к образному; у старших дошкольников они способствуют активизации воображения, фантазии, творчества.

Какие же все-таки игрушки лучше, полезнее для детской игры и для развития ребенка в ней? Это зависит от того, сложились ли уже у ребенка способы построения сюжетной игры или только начинают формироваться, развертывает он в игре однообразные, стереотипные сюжеты или, напротив, обилие игровых замыслов не дает ему остановиться ни на одном. Конкретно вопросы о том, какой игровой материал нужен во всех этих случаях, мы обсудим ниже, а пока рассмотрим лишь основные тенденции в использовании детьми игрушек на протяжении дошкольного детства, роль игрушки в игре.

В раннем возрасте, когда сюжетная игра только начинает складываться, игрушки, по сути, определяют и тему игры ребенка, и характер игровых действий. Для усвоения ребенком элементарных игровых действий наиболее важны прототипические игрушки, поскольку они ярко выделяют основные специфические функции предметов. К примеру, если ребенку 2 лет дать реалистическую игрушечную плиту, то он, вместо того чтобы «готовить обед» на ней, будет бесконечно открывать и закрывать дверцу духовки, вертеть краны и т. п. Прототипическая игрушка, ограничивая возможности манипулирования, направит ребенка на развертывание сюжета, хотя бы и элементарного: приготовление каши для куклы, потом кормление ее. То же самое происходит и с куклами. Красивая кукла — с золотистыми волосами, закрывающимися глазами, «настоящими» ресницами, конечно же, привлечет внимание малыша 1,5—2 лет. Но как? Он попробует пальчиком глаза, нажмет на них покрепче, исследует, крепко ли приклеены ресницы, и т. д. В результате таких действий куклы быстро превращаются из красавиц в слепых уродцев, родители огорчаются, дети плачут, и, конечно, здесь уж не до сюжетной игры. Всех этих недоразумений можно избежать, если предложить малышу прототипическую куклу-голыша (с нарисованным личиком, лепным париком), которого можно (без боязни повреждений) кормить, завертывать в одеяло, укладывать спать и т. п. Иначе говоря, реалистическая игрушка часто может мешать сюжетной игре детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Чем старше ребенок, тем сложнее становится его отношение к игрушке, зависимость между игрушками

и игрой. Одна из тенденций заключается в том, что к игрушке предъявляются требования, чтобы она была как можно больше похожа на «настоящую» вещь: если это одежда для куклы, так она должна быть «летняя» и «зимняя», с платьями разных фасонов, шапочками, пальто и т. п.; если кукольная мебель — надо, чтобы все детали функционировали по-настоящему: дверцы шкафа открывались, в торшере загоралась лампочка и т. п. Но присмотримся, как действуют с такими игрушками дети. Они их любовно рассматривают, складывают в коробочки, с гордостью демонстрируют гостям, сверстникам, случается, и обмениваются ими. Кукольные принадлежности, автомобильчики, солдатики (так же как, к примеру, фантаки) становятся для детей их собственными «сокровищами», предметами своеобразного коллекционирования. Обладание ими часто является самоцелью.

Конечно же, нередко эти игрушки используют и в игре, но в игре особого рода — режиссерской, где ребенок с их помощью воссоздает разные события (военные сражения, автомобильные гонки и т. п.), управляя их развертыванием как бы со стороны.

Другая тенденция связана с тем, что сюжетная игра ребенка старшего дошкольного возраста, где он сам действует в качестве героя воображаемых событий, все больше освобождается от власти игрушки. Начало и ход игры уже чаще определяются внутренним замыслом, идеей, а не игрушками, окружающими ребенка, как это происходит у детей раннего и младшего дошкольного возраста. По данным психологических исследований, уже у 4-летних детей в 50% случаев начало игры не зависит от наличия определенных игрушек. И тогда становится нужной та игрушка, которая может «обслуживать» разнообразные игры, включаться в разное тематическое содержание. На первое место по своей значимости для игры выступают «политематические» игрушки (независимо от их образного решения — прототипические или реалистические) и предметы-заместители. Предметно-игровая среда уже перестает быть непосредственным стимулом для игры, а конструируется самим ребенком в зависимости от выбранной темы игры, т. е. подчинена игровому замыслу.

ДАВАЙ ПОИГРАЕМ

Дети обычно очень любят, когда взрослые (родители, бабушки и дедушки, воспитатели) предлагают им поиграть вместе с ними. Эксперименты, проведенные нами в детском саду, показывают, что большинство дошкольников даже предпочитают игру со взрослым игре с игрушками и со сверстниками. Опишем кратко экспериментальную ситуацию. Детям предлагалось на выбор: поиграть самостоятельно с игрушками, поиграть со сверстниками, поиграть с экспериментатором, который прежде уже неоднократно играл с ними. Большая часть 5-летних детей выбрали игру со взрослым. Почему? На этот вопрос одна из девочек ответила: «А так интереснее. Наталья Петровна умеет придумывать новые игры, знает, как играть».

Но далеко не всем взрослым так «везет». Если у ребенка не было опыта совместной игры с тем или иным конкретным взрослым, то на первых порах даже со знакомым ему ранее человеком он испытывает определенные трудности при включении в игру — это проявляется в некоторой растерянности, скованности. Их удивляет и даже настораживает поведение дяди или тети, вздумавших прокатиться верхом на палочке, как на лошади. Иногда даже предложение взрослого: «Давай поиграем» — вызывает ответ ребенка, в котором чувствуется внутреннее сопротивление: «А вы разве умеете играть?»

Причем такое поведение свойственно детям старше 3 лет. В раннем детстве таких реакций нет: дети заинтересованно наблюдают за действиями взрослых и легко включаются в их игру.

В чем же дело? Как показывают исследования, дети дошкольного возраста достаточно четко отличают игровую деятельность от других, «настоящих» дел. Для детей раннего возраста такой дифференциации еще не существует. У дошкольников уже сложились представления о разных сферах деятельности взрослых и детей: работа и серьезные дела — для пап и мам, игра — для детей. Кроме того, дети осознают неравенство своих позиций с позициями родителей, воспитателей: взрослые главнее, их надо слушаться, делать то, что они велют, учиться у них и т. п. (Конечно же, осознание не всегда определяет реальное поведение ребенка, но это уже другой вопрос.)

Действия взрослого, направленные на включение ребенка в серьезную деятельность, понятны ему. Другое дело — вторжение взрослого в сферу игры. Это для многих детей необычное явление, им нужно к этому приглядеться: «А в самом ли деле он играет, или только притворяется?» В таком случае залог успеха взрослого — смена им позиции «превосходства» на позицию «равного», взаимная свобода в отношениях с ребенком.

Итак, взрослый, играя с ребенком, не только переходит в не свойственную ему сферу деятельности, но и уравнивает свою позицию с позицией ребенка. Многие родители интуитивно находят пути такого преобразования, часть же — испытывает определенные трудности, не умея освободиться от поучающего тона, диктаторства, явной демонстрации превосходства своих знаний. Вроде бы это простое дело — включить ребенка в игру. Но даже у профессиональных воспитателей в детском саду такое простое дело не всегда ладится. Казалось бы, все воспитательница обдумала: на стройку дома детей сводила, показала им, как работают строители, игрушки, необходимые для игры, есть, роли распределены, а игры не получается. Дети действуют только по подсказке стоящей «над ними» воспитательницы — ни собственной инициативы, ни фантазии, ни творчества. А все оттого, что воспитательница не смогла избавиться от позиции «учителя» и игру превратила в урок, обязательное занятие.

Переход из одной сферы деятельности в другую связан для любого человека (и взрослого, и ребенка) с некоторой перестройкой внутреннего состояния. Трудность или легкость перехода от одной деятельности к другой определяется в значительной мере предшествующей практикой, мерой удовольствия, свободой отношений, а также владением способами деятельности, к которой нужно перейти. Во всяком случае взрослые испытывают явные затруднения при переходе к игре. Свидетельство тому — их поведение в ситуациях «деловых» или организационно-деятельностных игр, которые устраиваются в настоящее время специально для взрослых, для того чтобы активизировать их творческие возможности в сферах производства, управления коллективом, обучения студентов. В таких ситуациях взрослым приходится отказаться от своих привычных социальных ролей, с них снима-

ются обязанности и ограничения, присущие производственной деятельности, изменяются привычные субординационные отношения (руководитель может оказаться «по сюжету» игры в зависимости от подчиненного), а выбор действий становится достаточно неопределенным. В таких ситуациях взрослые испытывают растерянность и эмоциональную напряженность (конечно, поначалу, пока они не освоятся с новым положением), ничуть не меньшую, чем дети, не имеющие опыта игры со взрослым.

Каким образом взрослый может подойти к игре ребенка, не вызывая реакции протеста, и освоиться с позицией «равного партнера»? Это можно сделать через подключение к игре, которую ребенок уже начал сам. В этом случае успех совместной игры будет зависеть от того, как взрослый поймет, разгадает замысел ребенка. Для этого нужно предварительно «подсмотреть» детскую игру, незаметно для ребенка понаблюдать за ним, а потом уже попробовать включиться в игру («Давай я тоже с тобой поиграю»).

Только после того, когда взрослый в глазах ребенка получил статус «умеющего играть», он может сам предлагать и начинать игру, «втягивая» в нее ребенка. Здесь уже надо пояснить ребенку свой замысел (во что вы предлагаете играть), заинтересовать его, «погрузить» в игру.

Но если взрослому трудно «погрузиться» в стихию игры, ребенку трудно из нее выйти, переключиться на повседневные, порой скучные дела. Родители часто сталкиваются в таких ситуациях с детскими капризами, непослушанием или жалобными просьбами: «Мамочка, ну я еще чуть-чуть, я еще компот дочке не дала. Сейчас она все доест, и я пойду умываться» или: «Я еще в космосе, вот приземлюсь и пойду гулять», «Я не могу сейчас идти, мы с бабушкой в поезде едем, она еще без меня вывалится» и т. п. «Не буду, не хочу есть», — кричит, плача ребенок. И не потому, что он действительно есть не хочет (через 5 минут с аппетитом будет есть), просто ему трудно сразу прервать игру. Чтобы предотвратить такие отрицательные эмоциональные реакции, взрослый может подготовить ребенка к окончанию игры: «Мы сейчас будем с тобой заканчивать игру. Ты пока уложи всех «детей» спать, а я пойду ужин готовить. Закончишь, приходи мне помочь»; «Давай — машины уже поехали

в гараж, уже ночь. А завтра будем детей на дачу перевозить» и т. п.

Положим, вы нащупали пути «погружения» в игру и стали для ребенка привычным партнером по игре. И тогда перед вами должен встать основной вопрос: во что и как с ним играть? Ведь понятно, что делаете вы это не просто для собственного удовольствия. Отчасти — для удовольствия ребенка, но тогда достаточно «подстроиться» под его игру — играть так, как играет он. Но все же основная цель совместной игры с ребенком — научить его новым способам построения игры, так чтобы игровая деятельность в полной мере выполняла развивающие функции, чтобы ребенок мог содержательно играть самостоятельно — один или со сверстниками.

Целенаправленное формирование игры тем и отличается от простого упражнения в ней, что взрослый осознанно передает ребенку все более сложные способы построения игры.

В педагогике разработаны приемы, позволяющие взрослому делать это наиболее эффективно и экономно, играя время от времени с ребенком.

Основным средством, позволяющим взрослому формировать игру у ребенка, является сюжет. Развертывая сюжет особым образом, взрослый может ставить ребенка перед необходимостью использовать новый, более сложный способ построения игры, т. е. переводить ребенка от условных предметных действий к ролевому поведению и взаимодействию, а затем к комбинированию, придумыванию новых последовательностей событий. При этом тематическое содержание игры может быть очень разнообразным, но должно быть близким и понятным ребенку.

Но что значит — развертывать сюжет игры? Может быть, просто рассказать ребенку, во что и как можно поиграть? Оказывается, что рассказ, объяснение здесь не годятся. Ребенок осваивает новый способ в «живом» процессе совместной игры. Развертывать сюжет нужно, играя вместе с ним. Овладение новым способом произойдет быстрее, если взрослый предложит ребенку особые игры (особые не по своему тематическому содержанию, а по форме), которые заставляют маленького партнера почти полностью отвлечься от привычных, уже ранее освоенных способов в пользу новых.

Закljučая эту главу, напомним еще раз, что, хотя в сюжетной игре и нет формализованных, жестких правил, это не совершенно свободная деятельность ребенка. Есть особые способы построения сюжетной игры, и взрослый, чтобы правильно руководить игрой ребенка, включаться в нее, должен их хорошо знать.

Кроме того, играя с ребенком, взрослый не должен забывать о том, что делает он это не просто для удовольствия ребенка, а с целью формирования более сложной игровой деятельности. Поэтому мы предлагаем взрослому общие правила его поведения — принципы формирования сюжетной игры:

1. Не объясняйте ребенку, как надо играть, а играйте вместе с ним, принимая позицию партнера, а не «учителя».

2. Не забывайте о своевременном переводе ребенка к более сложным способам игры, используя для этого ее особые формы и развертывая соответствующим образом ее сюжет.

3. Не упускайте из виду, что ребенок должен научиться согласовывать игровые действия с партнерами-сверстниками. Поэтому не стремитесь все время «угадывать» направление его мысли. Партнеры по игре должны пояснять смысл игровых действий друг другу. Делайте это сами и стимулируйте к этому ребенка.

А теперь обратимся к тому, как реализовывать эти общие принципы на каждом возрастном этапе дошкольного детства.

Как играть с малышом

ИГРАЕТ СНАЧАЛА МАМА

К нам за советом обратился встревоженный папа 11-месячной девочки:

— Мы покупаем дочке много разных игрушек, но она совсем с ними не играет как следует. Любимые ее занятия — стучать одной игрушкой о другую, выбрасывать их из манежа, засовывать в рот. А еще она любит наступать на резиновых собачек и кошек ногами, чтобы они «пищали». Я ей показываю, как с игрушками играть, она внимательно смотрит, вроде

бы все понимает, но сама занять себя игрой не может. А ведь она уже большая, скоро год!

Мы успокоили молодого папу, объяснив ему: это нормальное поведение малышки, типичная игра ребенка этого возраста. Она пока еще не может самостоятельно играть в сюжетную игру, использовать сюжетные игрушки по назначению. Для нее еще нет разницы между игрушечным зайцем и машиной, т. е. разница есть: когда бросаешь мягкого зайца на пол, от него один звук, а от упавшей пластмассовой машины — другой, и на ощупь они совсем разные.

Для самостоятельной деятельности ребенка конца первого — начала второго года жизни характерны ознакомительные, исследовательские действия с предметами (специфическое назначение сюжетной игрушки для него пока еще тайна). Он проявляет одинаковый интерес и к кукле, и к кастрюле, в которой ему варят кашу (к кастрюле, полученной во временное пользование, интерес может быть гораздо более устойчивым — крышку можно открывать и закрывать, класть в кастрюлю колечки от пирамидки, высыпать их и т. п.).

Конечно, это, с точки зрения взрослого, тоже игра, но игра своеобразная — это как бы свободное упражнение ребенка в движениях и ощущениях. Такая игра с возрастом ребенка (при правильной организации его деятельности взрослым) будет усложняться — ребенок научится сначала снимать колечки со стержня пирамидки, потом одолеет действия надевания их (как попало, а потом в определенном порядке), научится открывать и закрывать деревянный бочонок, складывать башню из кубиков, делать из них забор и т. п. Игра-упражнение с предметами будет сопровождать его в течение всего дошкольного детства, способствовать развитию ловкости движений, смекалки, изобретательства.

А как же сюжетная игра? Когда она появляется в жизни ребенка? Очень рано — уже в первом полугодии его жизни. Но играет в сюжетную игру пока еще не сам ребенок. Сначала играет мама (или другой, ухаживающий за ребенком взрослый: бабушка, няня). Как же она играет? Вспомним всем известные «ладушки», «сорока-ворона», «коза рогатая» и другие потешки. Здесь есть все элементы сюжетной игры — и события («ладушки» были у бабушки, ели кашку

и т. д.), и действующие лица («ладушки», бабушка), и условные действия (ладошка вместо миски с кашей, пальчики вместо ложки, которой помешивают кашу). Все — как положено в сюжетной игре.

Эти простенькие рифмованные сюжеты переходят из поколения в поколение: и с нами так играли, и мы играем так с нашими детьми и внуками.

Зачем традиция создала и сохранила такую игру? Чтобы расширить, обогатить, сделать эмоционально насыщенным общение взрослого с младенцем (и здесь мы имеем яркий пример мудрости народной педагогики).

Но это еще не включение ребенка в сюжетную игру. Такая своеобразная игра мамы пока лишь помогает ей вызвать положительные эмоциональные реакции ребенка, активизировать его, организовать своего рода «разговор» с малышом.

Игра мамы в «ладушки», «козу рогатую» и т. п. привлекает и поддерживает внимание ребенка не только рифмованным текстом, но и интонациями, действиями, которыми мама этот текст сопровождает. Постепенно взрослый начинает включать в свою игру и ребенка (поднимает его ручонки на слова: «Шу... полстели!» или водит его пальчиками по ладони, приговаривая: «Сорока-ворона кашу варила...»). Ребенок, к великой радости родителей, начинает реагировать на такую игру не только улыбкой, но и соответствующими, связавшимися для него с привычной речью движениями.

Взаимодействие мамы с ребенком, уже со второго полугодия жизни, постепенно приобретает «деловой» характер. В ходе контактов со взрослым малыш начинает усваивать простейшие практические действия, их связь с определенными предметами (ложкой — едят, из чашки — пьют, расческой — причесываются), пытается выполнять эти действия вместе со взрослым.

Например, ребенку при кормлении дают ложку и стимулируют его: «А теперь Дима будет ложкой есть кашу». Кормит-то его мама, а малыш лишь «помогает» ей. Но постепенно движения его становятся совершеннее, и связь их с определенным предметом закрепляется.

Как показывают исследования психологов, показателем усвоения простейших функций предметов являются изобразительные действия ребенка, пока еще

отнесенные им к себе самому. Например, если малышу попадает в руки ложка, он начинает «кормить» себя, хотя в ложке ничего нет и никакого реального результата это действие не приносит. Такие изобразительные действия — лишь «холостые» схемы, воспроизводящие специфическое действие с предметом.

Усвоение специфических действий с предметами и появление изобразительных действий — необходимый фундамент, на котором уже в 1 год 4 месяца — 1 год 6 месяцев можно начинать организовывать простейшие действия ребенка с сюжетными игрушками.

Как это делать? Играть придется опять самому взрослому, но это уже не та игра-общение, о которой мы говорили раньше.

Начинать надо с «оживления», «одушевления» куклы. Может быть, кукла и раньше появилась среди игрушек, но, когда ребенку исполняется год с небольшим, она становится необходимой для организации игры. Размером она должна быть 50—60 см, с лепным париком, ярко обозначенными глазами и ртом, подвижными руками и ногами, чтобы ее можно было поставить и посадить (лучше, если она будет из легко моющегося материала).

Первое знакомство с куклой мама специально организует:

— Вот, что я Анечке принесла! Куклу Лялю. Посмотри, какая красивая! Какие у нее глазки, ротик! Где у Ани глазки? Вот они. А где у Ляли глазки? А где ручки? Ляля пошла, топ-топ. На тебе Лялю, поддержи. Я ее поглажу, хорошая куколка. И ты ее погладь. Давай ее посадим. Пусть здесь посидит.

Куклу оставляют на 2—3 дня в распоряжении ребенка, обращая время от времени на нее внимание и предлагая ребенку показать, где у нее глазки, ручки и т. п., соотнося ее с самим ребенком.

Вскоре после куклы игрушечное «хозяйство» ребенка целесообразно дополнить еще одной сюжетной игрушкой (похожей на настоящий предмет). Желательно, чтобы это была «детская коляска» или деревянная машина, тележка, в которую можно положить куклу и покатать.

Теперь мама играет так:

— Вот наша Ляля сидит. Вставай, Ляля! Анечка посмотрит, как ты ходишь. Топ-топ, пошла наша Ляля к Анечке. Теперь опять пришла ко мне. Ты что, Ляля?

Спать хочешь? Плачешь? Не плачь, сейчас я тебя покачаю. Завернем ее в одеяло. Баю-бай! Баю-бай, паща Ляля, засыпай! Аня, теперь ты ее покачай! Вот так!

Аня держит куклу, прижимая ее к себе, и повторяет за мамой:

— Бай-бай!

Мама продолжает игру:

— Ну, уснула Ляля, мы ее сейчас положим. Тихо... Не разбуди Лялю.

Аня, стараясь не шуметь, несет куклу к своей собственной кровати.

— А где же мы ее положим? — спрашивает мама.

— Здесь! — отвечает Аня и кладет куклу в кровать.

— Иди-ка сюда, смотри, что я тебе покажу, — зовет девочку мама. — Смотри, какая коляска! Это для Ляли. Мы ее сюда положим и будем катать. Вот как она катается! Ляля проснулась. Опять плачет. Давай еще ее покатаем. Не плачь, Ляля, Аня тебя катать будет. Анечка, вот ее одеяло, укрой ее, а то ей холодно будет.

Важно, чтобы в такого рода играх ребенок уловил, почувствовал отношение взрослого к кукле, обнаружил в маминых действиях сходство с реальной ситуацией, где «центром» является он сам. Для этого взрослый, играя, должен все время соотносить куклу и самого ребенка: «Положим Лялю в кроватку, как Аню мама спать кладет» и т. п.

Обычно 2—3 игр взрослого бывает достаточно, чтобы малыш начал играть с куклой самостоятельно, повторяя действия мамы. Как можно разнообразить такую игру, удлинять «островки» самостоятельности ребенка? Можно добавить к кукле еще мишку, зайца (или каких-то других игрушечных персонажей) и стимулировать ребенка к включению их в уже известную игру: «А мишка тоже хочет покататься в коляске (машине)», «А зайчик спать хочет», «Мишка идет к Ане, раз-два, раз-два, бах — упал. Подними его, он плачет».

Аня поднимает мишку и уже по собственной инициативе «жалует» его, гладит по голове. А вот и первые слова, обращенные к игрушке:

— Не плачь, Аня жалует.

Пусть родителей не смущают некоторые вольности, которые допускает ребенок 1 года 4 месяцев — 1 года

6 месяцев в своих действиях с игрушками: укладывает в коляску друг на друга и куклу, и зайца, и мишку и накрывает их всех сверху одеялом или качает мишку, держа его вверх ногами. В сюжетной игре он делает лишь первые шаги, и эти «ошибки» — результат того, что он пока воспроизводит смысл одного, изолированного действия (не важно как, но всех — укачивать, катать и т. п.).

Активизировать детскую игру, развивая ее, можно с помощью новых сюжетных игрушек, которые взрослый добавляет к уже включенным в самостоятельные действия ребенка.

К примеру, мама усаживает куклу (или мишку) за детский стол, а перед ней ставит игрушечную мишку, рядом кладет ложечку. Малыш в такой ситуации сначала исследует новые игрушки: берет их в руки, рассматривает, вертит. Но что это? Вместо того чтобы кормить куклу, он тянет ложку к себе в рот, облизывает ее — каши нет. Теперь он подносит ложку ко рту куклы. Еще раз — вместо рта попадает в щеку куклы, но малыша это не смущает. Снова ложку «каши» себе.

Далеко не все дети в 1,5 года самостоятельно «откроют» для себя новое игровое действие, направят его на куклу. Часть из них, как показывают наблюдения, ограничится ознакомлением с игрушечной тарелкой и ложкой. От реакции ребенка должно зависеть и дальнейшее поведение мамы.

Если ребенок начал кормить куклу, она должна поддерживать, комментировать его действия: «Ты Лялю кормишь? Вот молодец. Что она у тебя ест? Кашу? А мишку ты покормил? Он тоже просит каши» и т. п.

Если же ребенок задержался на манипуляции с игрушками или видно, что он забыл про куклу и «ест» сам, взрослый включается в игру и кормит куклу. При этом действия должны непременно сопровождаться рассказом:

— Вот Ляля сидит. Она, наверное, есть хочет. Сейчас буду ее кормить. Сначала ей передничек надену, чтобы не испачкалась. Это каша в тарелке. Помешаю ее. Каша горячая, подожди, не обожгись. Вот как ест Ляля. Еще ложечку дам... Теперь еще.

Играя, взрослый как бы воспроизводит целостную ситуацию (в которой ребенок и сам постоянно участ-

вует), а не демонстрирует ребенку отдельное, изолированное действие с игрушками.

После этого, как правило, ребенок уже «схватывает» новое игровое действие. Новое не только по смыслу — кормить, а не укачивать, не возить в коляске, как раньше, но и в «техническом» отношении — кормить кашей, которой нет. Если раньше была и кукла, и одеяло, и коляска, то теперь в игре нет существенного предмета — самой каши, которая в действиях взрослого (а затем и самого ребенка) лишь подразумевается. Такая игра с отсутствующим, лишь подразумеваемым предметом — еще один шаг к пониманию ребенком условности ситуации, в которой он действует. Для усиления условности взрослый может приписать отсутствующему предмету некоторые качества, осуществить дополнительные действия, направленные уже на сам отсутствующий предмет: «Каша горячая, подуть надо, а то мишка обожжется» и т. п. К 1 году 8 месяцам — 1 году 10 месяцам ребенок может уже один в течение 5—10 минут действовать с сюжетными игрушками: кормить кукол ложкой, поить их из кружки, катать в машине, коляске, укачивать и укладывать спать. Играя, он уже использует речь (говорит куклам: «Ешь!», «Пей!», «Спать надо!»), обнаруживает эмоциональное отношение к куклам (обнимает, гладит, целует).

Что это? Уже сформированная сюжетная игра? Внешне — вроде бы так, ведь ребенок действует не с настоящими предметами, а с их игрушечными копиями, выполняет при этом действие, не ориентированное на результат (кормить, а не накормить). Но это лишь внешние признаки игры. Субъективно ребенок еще не совсем четко различает настоящее и условное действия.

ПЕРВОЕ УСЛОВНОЕ ИГРОВОЕ ДЕЙСТВИЕ

Мы уже говорили, что игровые действия могут быть очень разными. Одни могут быть очень похожими и по движениям, и по сюжетной игрушке, с которой они выполняются, на настоящее, реальное действие. Другие лишь отдаленно напоминают его. Вот ребенок в игре ест кашу. Игрушечная ложка — как настоящая (может быть, лишь чуть меньше размером), и движения — точь-в-точь как при выполнении реального дей-

ствия: зачерпывание каши, поднесение ее ко рту в ложке в горизонтальном положении (чтобы не разлилась) и опрокидывание содержимого ложки в рот.

А вот то же действие по смыслу. «Ням-ням,— говорит играющий, наклоняясь над столом,— всё, уже поели». В этом случае и действия-то как такового не производится, и предмет, похожий на настоящий, отсутствует. Действие лишь обозначается жестом и словом.

Сначала взрослый, играя с ребенком, должен сохранить внешнее сходство игрового действия и настоящего. После нескольких совместных игр мамы и ребенка, центром которых является определенное игровое действие (самый подходящий сюжет — кормление куклы, мишки), и параллельной организации самостоятельных действий ребенка можно переходить к формированию условного обобщенного игрового действия.

Прием, с помощью которого решается эта задача, состоит в том, что в игру вносится предмет-заместитель. К примеру, игрушечная ложка замещается палочкой, хлеб — кубиком, яблоко — мячиком и т. п.

Исследователи детской игры показывают, что основной психологической предпосылкой сюжетной игры, наряду с «оживлением» куклы, является отрыв действия от реального (или похожего игрушечного) предмета, с которым оно обычно выполняется, и перенос этого действия на другой предмет.

Внесение предмета-заместителя позволяет сделать действие более обобщенным, условным, переориентировать ребенка с подробных операций (точного изображения действий) на смысл действия, т. е. на сюжетную сторону игры. Это одно преимущество предметов-заместителей. Второе заключается в том, что внесение их позволит ребенку в дальнейшем, по мере развития игры, усложнения сюжетного содержания, обрести свободу в реализации своих замыслов, независимость от сюжетных игрушек (не всегда есть игрушечная лошадь, к примеру, а палочка — вот, садись и скачи).

Включение предметов-заместителей способствует умственному воспитанию малыша — развитию у него образного мышления.

Приблизительно в 1 год 10 месяцев — 2 года можно начинать формирование у ребенка действий с предметами-заместителями, т. е. учить его использовать в игре

вместо одной вещи другую. Начинать вводить предметы-заместители в детскую деятельность лучше всего на фоне уже известной ребенку игры с сюжетными игрушками (кормление куклы, укладывание ее спать и т. п.). Вносит в совместную игру с ребенком такой предмет сам взрослый.

Проиллюстрируем на примере, как это делается.

Диме 1 год 10 месяцев. В его игровом репертуаре уже есть игра с куклой и мишкой (катание в коляске, кормление из бутылочки с соской, кормление их при помощи ложки).

Мама, обращаясь к Диме, просит:

— Принеси мне, пожалуйста, мишку. Я ему каши дам. Ты позавтракал, а он еще ничего не ел.

Дима берет из коляски мишку и приносит маме:

— На, корми!

Мама усаживает мишку за Димин детский стол на маленький (тоже Димин) стул:

— Сиди, мишка, не вертись. Видишь, миска с горячей кашей. Обожжешься! Дима, подвинь нам миску поближе. Будем кормить мишку. Мама и Дима будут кормить. А где же ложка? Нет ложки!

— Там! — Дима было направляется на кухню, но мама его останавливает.

— Не надо, не ходи, каша остынет. Давай я палочку возьму. Вот она! (Палочка, конечно, заранее приготовлена.) *

— Как будто это ложка!

Дима с недоумением смотрит на палочку, потом на маму. Мама кормит палочкой мишку. При этом она улыбается, как бы подсмеивается над ситуацией:

— Вот какие мы ловкие, ложки нет, так придумали палочку вместо нее. Дима, хочешь тоже так покормить мишку? На тебе ложку!

Дима берет у мамы палочку, некоторое время смотрит на нее, вертит в руке, подносит к тарелке, потом к мишке (при этом уже нет зачерпывания каши, как это было с игрушечной ложкой, нет и отнесения действий к себе). Действия «кормления» палочкой мальчик осуществляет быстро, повторяя их несколько раз.

— Еще куклу кормить, — говорит Дима, бежит в свой игровой уголок и приносит куклу. Сбрасывает со стула мишку, усаживает на его место куклу. Мама поднимает с пола мишку:

— Бедненький мишка, упал, ушибся. Кукла, по-
двинулся, мишка рядом сядет. Дима будет кормить вас.
Дима поочередно кормит палочкой мишку и куклу.
Мама просит его:

— Теперь мне каши дай, я тоже есть хочу!

Мальчик кормит и маму (мама прищмокивает при
поднесении палочки ко рту), потом берет тарелку со
стола, подходит к лошадке, кормит и ее палочкой, при
этом прищмокивает за нее сам (как это только что
делала мама). После лошадки наступает очередь ба-
бушки, старшей сестры.

Алеша (1 год 11 месяцев) проснулся после днев-
ного сна. Мама, одевая малыша, обращает его внима-
ние на мишку, который «спит» в коляске:

— Мой сынок уже встал, а мишка все еще спит.
Вот соня! Надо его поднять. Вставай, мишка! Алеша,
давай умою его! Надо мишке лапки помыть. Где у
нас мыло? Поддай-ка мне вот это! (Мама указывает
на кубик.) Это у нас мыло. Намылим мишке лап-
ки.

На следующий день, повторяя ту же игру, мама
предлагает Алеше:

— Помой мишке лапки! Как он с грязными лап-
ками за стол сядет!

Алеша приносит кубик и деловито трет им лапы
мишке. Потом берет куклу и трет ей кубиком лицо.
Это уже первое достижение ребенка в действиях с
предметом-заместителем.

Как правило, в самостоятельных играх ребенок
до 2 лет — 2 лет 2 месяцев использует в качестве за-
местителей именно те предметы, с которыми действо-
вал в игре взрослый. На первых порах это нормаль-
ное явление. Но постепенно, в процессе расширения
репертуара игровых действий детей, необходимо «ло-
мать» такой стереотип (кубик — только мыло, палоч-
ка — только ложка). Куклу можно кормить кубиком-
хлебом, кубиком-шоколадкой, палочка может быть
ножом, градусником, шарик (или маленький мяч) —
яблоком, арбузом и т. п.

Дети 1 года 10 месяцев — 2 лет 2 месяцев доста-
точно легко овладевают игрой с предметами-замести-
телями, используют их в самостоятельной деятельно-
сти. Взрослый при этом, подготавливая игровую об-
становку для ребенка, должен время от времени «за-
бывать» положить на кукольный столик ложку (или

какой-то другой необходимый для игры предмет), а разместить поблизости палочку, кубик.

При этом важно соблюдать следующее правило: в игру детей до 2 лет — 2 лет 2 месяцев нельзя вводить одновременно несколько предметов-заместителей. Если хлеб замещается кубиком, то тарелка, на которой он лежит, должна быть как настоящая, если большая катушка из-под ниток — «кувшин», то чашка, в которую из него «наливают молоко», должна быть сюжетной игрушкой.

Ребенку и для понимания действий взрослого, и для собственной игры необходима реалистическая поддержка в виде игрушек, копирующих настоящие вещи.

В какие сюжетные игры можно играть с малышом в возрасте от 1 года 4 месяцев до 2 лет 2 месяцев, кроме уже подробно описанных кормления куклы, укладывания ее спать, катания в коляске, в машине?

Для разнообразия можно использовать сюжетные тексты первых детских книжек.

Очень подходят в качестве основы игры с маленьким ребенком коротенькие «драмы» А. Барто из цикла стихов «Игрушки». Большинство родителей, бабушки и дедушки помнят эти замечательные стихи для детей. Если нет — напомним некоторые из них:

Идет бычок, качается.
Вздыхает на ходу:
— Ох, доска кончается.
Сейчас я упаду.
Спать пора. Уснул бычок.
Лег в коробку на бочок.
Сонный мишка лег в кровать.
Только слон не хочет спать.
Головой кивает слон —
Он слонихе шлет поклон.
Я люблю свою лошадку
Причешу ей гриву гладко.
Гребешком приглажу хвостик
И верхом поеду в гости.

Можно использовать и другие литературные тексты для детей, где рассказывается о них самих, их первых самостоятельных действиях.

Почитайте сначала ребенку книжку (или расскажите стихотворение) без игры, а затем проинсценируйте рассказ в действиях с игрушками, вовлекая ребенка в игру. Детям очень нравятся такие игры, они

после первой же совместной игры со взрослым играют в такие сюжеты сами. При этом они (ближе к 2 годам) уже приговаривают текст, вносят некоторые изменения в действия, заданные сюжетом.

Бабушка вместе с Пашей (1 год 10 месяцев) строит из кубиков дорожку:

— Дорожку с Пашей построили. Сейчас по ней бычок пойдет. Идет, бычок, качается... (Ребенку уже неоднократно читали это стихотворение.)

Бабушка действует с бычком, изображая его ходьбу:

— Ох, доска кончается. Сейчас я упаду! Бах! Упал бычок.

Паша поднимает игрушку, обращаясь к бабушке, просит:

— Еще так!

Бабушка повторяет все сначала.

Паша сам берет бычка, двигает его по дорожке, приговаривая:

— Идет... Топ-топ... Бах! Упал!

Повторяет игру трижды. Потом берет матрешку, проделывает с ней то же самое.

Через два дня мальчик самостоятельно возобновляет игру: строит дорожку (ему чуть-чуть помогает бабушка); по дорожке ходят бычок, кукла, зайчик.

Аня (1 год 10 месяцев) держит в руках подаренного ей резинового слоника, вертит его в руках. Мама предлагает ей:

— Давай я тебе книжку про слоника и бычка прочитаю и картинки покажу.

— Давай! — радостно соглашается Аня.

Мама, читая, показывает ей картинки. В некоторых местах Аня повторяет за ней текст стихотворения. После чтения мама отыскивает в шкафу картонную коробку, раскладывает ее на две части:

— Аня, давай будем так играть!

— Это для бычка, а это для мишки. Сейчас их принесу...

— Уснул бычок, лег в кроватку на бочок (кладет бычка в коробку).

— Соинный мишка лег в кровать!

Мама укладывает и мишку, приговаривая:

— Спи, бай-бай!

Аня с интересом наблюдает за действиями мамы. Мама продолжает:

— Только слон не хочет спать!

Берет у Ани слона и ритмично, в такт стихотворению наклоняет его голову:

— Головой кивает слон — он слонихе шлет поклон.

— Ну, всё, теперь, если хочешь, ты поиграй с игрушками, а я буду вязать. Здесь рядом посижу.

Аня вынимает из коробок бычка и мишку, ставит их рядом с коробками, смотрит на них, меняет места, кладет в коробку резинового слона, вынимает. Ставит всех зверей в один ряд. Смотрит на них. Потом берет мишку:

— Спать пора... Мишка лег в кровать...

Укладывает его бережно в крышку от коробки. Мишке она маловата. Аня перекладывает его в коробку.

— Спи! Где одеяло?

Берет кукольное одеяло, укрывает его.

Берет слона:

— Слон не хочет спать... Нет, всем спать!.. Темно, ложись!

Укладывает слона в крышку из-под коробки. Затем туда же помещает и бычка.

Стихотворение может быть использовано и для введения смыслового контекста игры, в виде предыстории персонажа. Для примера опишем игру мамы с Димой (1 год 10 месяцев).

Дима ходит за мамой по квартире, капризничая:

— Возьми на ручки Диму!.. Дима хочет гулять!..

Но маме некогда гулять, она занята домашними делами. Вот отвлечься на минутку — это другое дело.

— Дима, посмотри: что это у нас зайчик такой грустный сидит? Поиграй с ним.

Дима не реагирует на предложение. Тогда мама берет со стула игрушку и говорит:

Зайку бросила хозяйка.
Под дождем остался зайка.
Со скамейки слезть не мог.
Весь до ниточки промок.

— Бедный зайчик, — продолжает мама, — мы тебя возьмем к себе. Сейчас Дима вытрет тебя полотенцем.

— Дима, я его подержу, а ты вытри его. Вот этим.

Дима проводит несколько раз по зайцу тряпочкой, повторяет за мамой:

— Бедный зайчик... Буду кормить.

— Да, покорми его, — говорит мама, — возьми тарелочку и ложку.

Дима кормит зайца, а увлекшись, — и других кукол.

Совместная игра взрослого с ребенком является эффективным приемом формирования сюжетной игры, задает смысловую основу самостоятельным действиям детей с игрушками и предметами-заместителями.

Другим способом введения смыслового контекста является комментирование и смысловая интерпретация возникающих у ребенка в самостоятельной деятельности действий. Это своего рода приписывание смысла простому предметному действию, осуществляемое взрослым в чисто речевой форме — через реплику, рассказ.

Этот прием дополняет совместную игру с ребенком. Действительно, мама (или другие близкие взрослые) не может все время играть с малышом. Она должна заниматься и другими делами. Но при этом среди домашних дел всегда можно выбрать моменты для речевого подключения к игре ребенка — подать вовремя реплику, проинтерпретировать действие, задать вопрос, т. е. проявить интерес к его занятиям.

Например, мама гладит белье, а малыш тут же возит свою машину, дергает ее за колеса и т. п. Не отрываясь от своего дела, мама может наполнить смыслом действия ребенка:

— Твоя машина за кирпичиками поехала? Привезет кирпичики, чтобы строить дом? Где у тебя кирпичики? Кузов построй!

После этого манипулятивная деятельность ребенка несколько изменится. Он начнет искать «кирпичики», принесет их из игрового уголка и станет нагружать их в кузов грузовика и вываливать из него.

Еще один пример комментирования игры: Света (1 год 8 месяцев) возится с игрушками около бабушки. Она положила спать куклу и теперь накрывает ее одеялом. Около девочки, тут же на диване, где лежит кукла, несколько цветных лоскутков. Света, накрыв куклу одним из них, затем сверху поочередно кладет и все остальные (их 8 штук). Затем она снимает их с куклы и всё начинает сначала. Бабушка советует ей:

— Не надо так много, кукле будет жарко, оставь одно одеяльце.

Света снимает все тряпочки, оставляя одну. Садится на диван. Бабушка говорит:

— Наверное, она уже выпалась, глазки открывает. Света, она просит попить.

Света сажает куклу и «поит» ее из кружки.

— Это что она пьет у тебя? — спрашивает бабушка.

Света заглядывает в кружечку, молчит.

— Это там молоко или чай?

— Молоко да, — отвечает Света.

Такое осуществляемое время от времени комментирование действий ребенка, придание им смысла поддерживает и удлиняет самостоятельную игру ребенка. Увеличение длительности самостоятельных занятий ребенка очень важно и для родителей. Ведь как показывают наблюдения психологов, если ребенок представлен самому себе (когда взрослые не заняты с ним), время его самостоятельной игры с одной игрушкой очень невелико — в среднем 1 минута в 1,5 года и 5 минут в 2 года. Комментирование взрослого увеличивает время сосредоточения ребенка на игре до 15—20 минут, разнообразит ее.

Мы описали формирование у детей второго года жизни трех важных предпосылок сюжетной игры:

1) «одушевления» куклы, которая скоро станет партнером ребенка в самостоятельной игре;

2) выполнения действия с подразумеваемым предметом (кормление кашей, которой нет);

3) превращения одних предметов в другие при осуществлении игровых действий (использование предметов-заместителей).

На втором году жизни ребенка сюжетная игра еще только зарождается. От окружающих ребенка близких взрослых во многом зависит, овладеет ли он в это время необходимыми элементарными игровыми умениями.

Основная самостоятельная деятельность ребенка этого возраста — манипулирование предметами. Сюжетная игра занимает его пока на очень короткое время, но для дальнейшего развития малыша она так же необходима, как знание букв для ребенка, которого собираются учить читать. Мамы и папы непременно должны найти хотя бы 10—15 минут в день, чтобы поиграть с ребенком. Нужно также присматриваться к его самостоятельной возне с игрушками и смысловыми

комментариями направлять ее в более содержательное русло. Все усилия взрослых окупятся в дальнейшем полноценным развитием малыша.

РОЛЬ В ДЕЙСТВИИ

Характерной чертой самостоятельных игр детей второго года жизни с сюжетными игрушками является многократное повторение единичного игрового действия — сначала по отношению к себе, а затем и по отношению к кукле.

Разнообразие игры в основном связано с включением в нее дополнительных персонажей («кормить» не только себя, но и маму, бабушку, не только куклу, но и мишку, зайца, лошадку).

В конце второго — начале третьего года жизни большинство детей уже объединяют в своей игре несколько различных, уже известных им из совместной деятельности со взрослым действий, направленных на куклу (или другой игрушечный персонаж). При этом ребенка не заботит, в какой последовательности эти действия следуют друг за другом.

Вот как действует Дима в 2 года 2 месяца.

Игра начинается с приготовления каши, которую он варит, помешивая палочкой в игрушечной кастрюле.

— Всё, сварилась. Мишке дам!

Дима приносит мишку, некоторое время кормит его из кастрюльки палочкой, дует на нее, прежде чем поднести ко рту мишки.

— Руки мыть!

Мальчик берет мишку, идет с ним к шкафу, нажимает на стенку:

— Тссс... Водичка. Руки мыть!

Моет мишке лапы, потирая их друг о друга.

— Теперь салфетку привязать!

Обращается к маме:

— Дай салфетку!

Мама дает ему салфетку, которую ранее использовала в игре с сынишкой.

Дима пытается завязать ее мишке:

— Никак!

Мама помогает ему.

— Всё. Теперь ходить. Топ-топ, топ-топ! — передвигает мишкины лапы по столу, изображая его ходь-

бу. Потом привозит коляску и укладывает в нее мишку, катает его по комнате.

Диму нисколько не смущает, что салфетка повязывается мишке тогда, когда в ней уже нет необходимости, т. е. после «еды».

Самостоятельная игра ребенка в этом возрасте часто определяется игрушками, попадающими в поле его зрения. Теперь он может сам «открыть» новое игровое действие, подражая взрослым.

Мама купила Диме игрушечный тазик. Играя с Димой, купала в нем куклу. Но вот Дима играет один со своим любимым мишкой. Рядом мама ставит тазик и кладет в него кубик.

Дима, который опять-таки усердно кормит мишку, снимает с него салфетку и стирает ее: трет кубиком, вынимает из таза, встряхивает, прилаживает к мишке, снова снимает и стирает. Приносит куклу, прилаживает салфетку к ней.

Эта новая идея — стирать салфетку — принадлежит уже самому Диме. Мама поддерживает ее.

— Ты у меня молодец. Постирал, теперь салфетка чистая.

В следующий раз Дима обнаруживает в тазике несколько тряпочек, кукольную одежду и еще рядом — игрушечный утюг.

Мама полагает, что теперь в действиях ребенка будет наведен порядок: он «умеет стирать», теперь по логике вещей надо гладить.

Но это наша взрослая логика, малыш ее еще не освоил. Новая игрушка похожа на предмет, с которым действует мама. Отлично. Он тоже будет гладить. Его не смущает, что белье лежит в тазу «грязное» (по замыслу мамы). Он сосредоточенно водит по нему утюгом и, только «перегладив» всё, по несколько раз «стирает» в тазике. Это все нормальная игра ребенка. Для того чтобы, играя, он осваивал и правильную последовательность действий, нужна подсказка взрослого в совместной игре в ходе комментирования действий ребенка. При этом полезно соотносить игровые действия с реальными (мама сначала повязывает Диме салфетку, а потом его кормит; в тазик наливают воду, стирают белье, а потом его гладят и т. п.).

Постепенно в игре ребенок начинает правильно отображать последовательность действий взрослых. Но не надо очень придирчиво требовать от ребенка

правильного порядка действий в игре, настаивать на нем. Самое главное в достижениях ребенка до 2,5 лет — самостоятельное открытие новых действий «понарошку», условности игрового действия и расширение на этой основе ряда игровых действий, объединенных общим смыслом.

Во второй половине третьего года жизни (примерно в 2 года 6 месяцев — 2 года 7 месяцев) в играх детей может появиться новшество: соотнесение себя с конкретным взрослым и называние себя его именем («Аня — бабушка», «Дима — папа» и т. п.). Такому поведению ребенка обычно предшествует появление в его игрушечном «хозяйстве» настоящих вещей, принадлежащих тому или иному члену семьи (мамин фартук, старая папина шляпа; мамина сумка, старая оправа от бабушкиных очков и т. п.). Прилаживая их к себе, ребенок внешне как бы уподобляется взрослому.

Дима (2 года 6 месяцев), подвязав мамин фартук, ходит по квартире и всем членам семьи объявляет: «Дима — мама».

Аня (2 года 5 месяцев), надевая бабушкины очки, провозглашает: «Анечка — бабушка». Берет книгу (ее читала бабушка) и изображает чтение (перевортывает страницы, что-то невнятно бормочет).

Кроме того, некоторые дети начинают самостоятельно соотносить свои действия с игрушками и реальными действиями взрослых.

Дима (2 года 7 месяцев), сидя на стуле лицом к спинке, крутит руль, подражает звукам мотора: «Жжж... Жжж...»

Прерывая гудение, говорит: «Дядя шофер!»

Света (2 года 9 месяцев) после игры с игрушечным градусником и фонендоскопом объявляет: «Света — Лена Ивановна!» (Так зовут лечащего Свету врача.)

Но такое самостоятельное соотнесение игровых действий с действиями взрослого и называние себя его именем возникают у детей достаточно редко.

Большинство детей после 2,5 лет уже вроде бы действуют в игре как кто-то другой — кормят своих кукол, как мама кормит их, лечат кукол, как доктор лечит их. Но они еще не ставят себя осознанно на место другого (т. е. не принимают на себя определенную роль).

Этап становления игры, когда цепочка игровых действий ребенка по своему смыслу уже может быть соотнесена со специфическими действиями определенного человека (ролью), но это соответствие еще не осознано ребенком, психологи называют ролью в действии. Как правило, большинство детей переходит от «роли в действии» к более сложной ролевой игре только при помощи взрослых (родителей или воспитателей детского сада). Если вовремя не помочь в этом ребенку, то, как показывают наблюдения психологов и педагогов, осознанное принятие роли может не появиться в игре даже после 3 лет.

Две важные предпосылки, необходимые для перехода к сложной ролевой игре, — выделение специфических для определенного взрослого действий и называние себя именем этого взрослого — должны быть сформированы у ребенка еще на третьем году жизни.

Прежде всего определенные действия (или цепочка действий) должны быть выделены для ребенка как принадлежащие определенному лицу, определенной роли.

Для этого можно поиграть на глазах у ребенка с его игрушками, воспроизведя ряд действий, характерных, например, для врача, шофера, а потом назвать роль («Я — шофер», «Я — доктор»). Наблюдая за вами, ребенок и сам начнет действовать так же, сначала повторяя ваши действия, а затем внося в них свои вариации.

Для малыша, который в своей самостоятельной игре уже воспроизводит ряд действий, специфичных для того или иного лица (т. е. у него уже есть «роль в действии»), достаточно связать их с названием роли, которую он фактически (пока еще неосознанно) выполнял:

- Ты, как мама, кормила дочку-куклу.
- Ты, как мама, ходила в магазин.
- Ты, как шофер, ехал на машине и рулил.
- Ты, как доктор, лечил куклу Лялю.

Как правило, после 2—3 таких «подытоживаний» самостоятельной игры ребенка у него возникает и закрепляется такая необходимая в дальнейшем предпосылка сложной сюжетной игры, как приписывание себе действий другого.

Если у ребенка спонтанно возникло внешнее уподобление конкретному взрослому (через подража-

тельный жест, деталь одежды) и называние себя его именем, важно подтолкнуть малыша к соединению такого имитационного поведения с действиями, специфичными для этого взрослого.

Например, малыш надел мамин фартук и объявляет: «Дима — мама!»

Но дальше этого игра не идет. Это в общем-то еще и не игра. Чтобы эта случайно возникшая имитация стала игрой, нужно подтолкнуть ребенка к дальнейшим игровым действиям:

— Раз мама надела фартук, она будет стирать или готовить обед. Ты теперь мама, что ты будешь делать?

Для формирования начал ролевого поведения целесообразно использовать уже известный вам прием объяснения, комментирования действий детей, с приписыванием им той или иной роли (это может быть роль не только человека, но и животного, сказочного персонажа, известных ребенку; важно показать ему, что он сейчас — кто-то другой). К примеру:

— Ты что, собачка? — спрашивает мама Свету, которая передвигается по коврику на четвереньках.

— Да! — отвечает Света. — Гав-гав! Дай собачке молочка!

Или иначе:

— Аня! Ты возишь в коляске маленького, как тетя Тата?

Аня, обрадовавшись сравнению:

— Да, гуляла с Игорем. В лифте поедem.

Аня открывает дверцы шкафа, которые, видимо, напомнили ей двери лифта, залезает вместе с коляской в шкаф и «нажимает кнопки».

— Жжж, поехали! — говорит она.

Для того чтобы в дальнейшем переход к более сложному ролевому поведению был для ребенка облегчен, нужно показать ему также роль в ее смысловой связи с другой ролью.

Уже самые простые игровые действия ребенка, как правило, направлены на персонаж-игрушку: ребенок кормит свою куклу, укладывает ее спать и т. п. И в этом простейшем отношении ребенка к кукле уже присутствует неявно ролевая взаимосвязь: мама — ребенок, однако, она еще не осознана играющим ребенком. Кукла пока еще только объект воздействий ребенка, он не приписывает ей никаких ответных реакций.

Для того чтобы и собственные ролевые действия

четче выделялись ребенком, и кукле приписывались соответствующие ответные действия, ей тоже нужно «задать» роль. Конечно, сначала это должна сделать мама.

Вот мама подсаживается к дочери и берет куклу:

— Я буду доктор, а это ко мне больная девочка пришла.

— Садись сюда,— обращается она к кукле.— Что у тебя болит?

— Горлышко? Сейчас я тебя полечу.

Мама развертывает цепочку действий, характерных для врача (используя специально предназначенные для этого игрушки из набора «Доктор Айболит», а если их нет — подходящие предметы-заместители, не забывая указывать на их игровое значение). Все действия ее сопровождаются диалогом с куклой: за себя мама говорит нормальным голосом, а за куклу — тоненьким, измененным. «Больная девочка» (кукла) сама объясняет, что у нее болит, плачет, когда ей делают укол, и т. д.

Но вот кукла «вылечена», и мама — «доктор» обращается к своей дочке:

— Давай — ты теперь заболела и пришла к доктору. Я тебя полечу. Что у тебя болит?

На такие предложения дети обычно реагируют по-разному. Некоторые с удовольствием становятся пациентами, но кое-кто может и отказаться:

— Я не хочу!

Бывает, что ребенку даже в игре не хочется болеть. Не стоит настаивать на предложении, но его можно модифицировать:

— А давай — ты своего сыночка к доктору привела!

Это может быть и мишка, и заяц. Такое предложение принимают в общем-то все дети, и это тоже неплохо, потому что хочешь — не хочешь, а за «сыночка» все равно будет разговаривать с «доктором» сам ребенок.

Наблюдая ролевые действия взрослого по отношению к кукле-«пациенту», к себе как пациенту, ребенок лучше выделяет специфические ролевые действия — и самого доктора, и пациента, их смысловую связь.

В следующий раз можно предложить ребенку самому побыть «доктором». Взрослый же становится «пациентом» или «мамой» больного ребенка (куклы,

мишки), демонстрируя теперь уже более полно образцы поведения «пациента».

В самостоятельной игре ребенка теперь появится разговор с куклой, пока еще простой, но она уже не только пассивный объект «врачебных» манипуляций ребенка.

Не надо огорчаться, если ребенок к 3 годам еще не достиг в своей самостоятельной игре таких высот, как самостоятельное называние своей игровой роли, ролевой разговор с куклой. Если взрослый понемножку уже начал с ним так играть, это перейдет в самостоятельную игру ребенка чуть позже.

Можно удовлетвориться и тем, что в самостоятельной игре ребенка появилась «роль в действии», он достаточно легко использует предметы-заместители и называет свою игровую роль вслед за взрослым.

КАКИЕ ИГРУШКИ НУЖНЫ МАЛЫШУ

Самостоятельная игра ребенка 1,5—3 лет во многом зависит от того, как взрослые организуют предметно-игровую среду (т. е. от подбора игрушек и их расположения).

Среди многих родителей бытует представление, что чем больше у ребенка игрушек, тем лучше он будет играть и тем свободнее будут сами взрослые. На самом деле это далеко не так. Обилие игрушек, их соответствие возрасту (заводные или даже управляемые машины, передвигающиеся куклы и т. п.) приводят лишь к механическим манипуляциям с ними, рассеивают внимание ребенка. Нам неоднократно приходилось наблюдать детей, бесцельно манипулирующих то одной, то другой из многочисленных игрушек и в конечном счете перебирающихся на кухню, где можно поиграть крышками от кастрюль и привлечь к себе внимание мамы.

Нет смысла давать строгие рецепты относительно набора игрушек для ребенка раннего возраста, но можно наметить приблизительно круг необходимых предметов и принципы их сочетания. Это прежде всего игрушки-персонажи, которые имитируют в игре самого ребенка и заменяют живых партнеров (кукла, мишка, заяц и прочие игрушки, с которыми можно обращаться как с человеческими существами, — их можно посадить за стол, положить в кровать, водить, держа за

лапу, и т. п.), набор посуды, игрушечный тазик, набор «Доктор Айболит», набор «Маленький парикмахер», большой грузовик, набор полиэтиленовых или деревянных кубиков различного размера (или строительный набор), кровать и коляска для куклы. В качестве предметов-заместителей кроме кубиков можно использовать различные палочки, кольца от пирамидок и любые предметы из домашнего обихода, которые, по усмотрению родителей, могут быть предоставлены в распоряжение ребенка. Для обозначения игрового пространства могут быть использованы детский стульчик (в перевернутом виде—отличная «машина»), пустая коробка («гараж», или «дом» для кого-нибудь, или «кровать» для большой куклы), диванная подушка и множество других вещей, которые всегда под рукой. Здесь многое зависит от изобретательности взрослых, от их умения использовать для игры любой предмет.

Даже с небольшим набором игрушек и предметов-заместителей можно построить множество игровых сюжетов.

Перенос игровых действий из игры со взрослым в самостоятельную деятельность ребенка требует, чтобы предметно-игровая ситуация, созданная взрослым, некоторое время сохранялась. Поэтому важно позаботиться о постоянном игровом уголке для ребенка, где можно расположить кукольную мебель и игрушки соответствующим образом. Для создания игровой ситуации можно использовать и детский столик.

Если мама стремится к тому, чтобы в комнате был идеальный порядок и убирает игрушки, или если у ребенка нет постоянного места для игры, его самостоятельную деятельность организовать гораздо труднее.

При большом количестве игрушек (а это очень распространенное явление, так как каждый гость, входящий в семью, где есть маленький ребенок, как правило, считает своим долгом принести новую игрушку) целесообразно разделить их на несколько равноценных наборов и периодически (раз в 1—2 месяца) менять их.

Организуя условия для самостоятельной сюжетной игры, не следует забывать еще об одном виде игрушек, которые обеспечивают основные самостоятельные занятия маленького ребенка,— о дидактической игрушке.

Дидактическая игрушка предназначена для развития восприятия и умственных способностей ребенка. Для маленьких детей существует целый разряд игрушек, обладающих свойством автодидактизма — в самом игровом материале заложено правило действия с ними. Это различного рода пирамидки, матрешки, коробочки-вкладыши, доски со вставками разной формы, разрезные картинки и т. п. Занимаясь с ними, ребенок осваивает цвет, величину, форму предметов, упражняется в тонких движениях.

Однако при первоначальном освоении таких игрушек все же целесообразно участие взрослого. Например, если впервые дать ребенку пирамидку, он будет собирать ее, не обращая внимания на величину колец. Для него вначале важен сам процесс нанизывания колец на стержень. После того как ребенок поупражнялся в этом и освоил действия снятия и нанизывания колец, взрослый должен обратить его внимание на то, что пирамидку надо складывать особым образом, чтобы она получилась ровная и аккуратная:

— Проведи-ка ручкой по пирамидке! Она неровная получилась. Давай, сними колечки, я тебя научу собирать красивую пирамидку. Смотри, здесь большие колечки и маленькие. Сначала самое большое наденем. Какое самое большое? (Надо помочь ребенку выбрать нужное из разложенных перед ним колец.) Наденем его. Теперь опять найдем самое большое. Какое теперь наденем колечко? (И т. д.)

По такому же принципу надо учить ребенка играть с матрешкой, коробочками-вкладышами, разрезными картинками и др.

Таким образом, взрослый должен раскрыть для ребенка правило действия с игрушкой, только тогда в последующих самостоятельных занятиях ребенка будет реализовываться развивающее значение дидактической игрушки.

У малыша должны быть и игрушки для развития движений: 1—2 забавные каталки, которые можно возить перед собой на палке (бабочка, укрепленная на колесах и хлопающая при движении крыльями, зайчик, играющий в барабан только на ходу, и т. д.), обруч небольшого диаметра, волчок, 1—2 мяча разных размеров.

Даже если малышу нет еще 3 лет и он не ходит в ясли, родители должны думать о том, что скоро ему

придется включиться в совместную игру с другими детьми (в детском саду, на игровой площадке), поэтому следует позаботиться и о том, чтобы ребенок овладевал элементарными способами игрового взаимодействия. И в этом неоценимую услугу могут оказать игрушки, и в первую очередь такие, которые допускают обмен одинаковыми действиями партнеров по игре, — мячики, симметричные каталки, вагончики, обручи и т. п.

— Давай мячик покатаем, — предлагает взрослый.

— Встань там, а я — здесь. К тебе мячик покатился! А теперь — ко мне! Кати его ко мне!

При организации такого игрового взаимодействия с маленьким ребенком необходимо ограничить пространство взаимодействия — катать мячик или тележку по желобу, скамейке, дорожке, где легко обозначить места для играющих и направление действия.

В таких поначалу очень простых ситуациях, требующих лишь зеркального отображения действий взрослого, ребенок впервые получает опыт поочередных взаимоответных действий, составляющих основу более сложного игрового взаимодействия. Без этой основы ему трудно будет налаживать игровые контакты со сверстниками.

По аналогии взрослый может организовать и другие игры-взаимодействия: строительство башни из кубиков («Я первый кубик поставлю. А теперь ты следующий ставь на него. А теперь я опять... Бах! Упала наша башня. Давай снова ее строить!»), сбор пирамидки с поочередным нанизыванием колец на стержень и т. п.

На прогулке такие игры-взаимодействия можно организовать с двумя детьми — своим малышом и другим ребенком, гуляющим со своей мамой.

В дальнейшем это элементарное предметное взаимодействие можно усложнять и разнообразить, включая в него обмен не только одинаковыми, но и разными действиями, сопровождая его рассказом (т. е. вводя и здесь сюжетный, смысловой контекст), переводящим предметные действия в условный план:

— Погружу кирпичики в машину и отправлю ее Васе. (Взрослый нагружает кубики в грузовик и откатывает его ребенку.) Вася, разгружай кирпичики! Теперь отправляй мне обратно машину. Приехала ко мне

машина. Уже пустая! Я тебе еще кирпичиков отправлю. Потом из них будем дом строить!

Формирование у ребенка условных игровых действий в совместной со взрослым игре и элементарного игрового взаимодействия, которое также вводится взрослым в сюжетный контекст, позволит подвести ребенка к концу третьего года жизни к более сложным формам сюжетной игры, в центре которых лежит игровая роль и ролевое взаимодействие со сверстником.

От трех до пяти

ОТ ПРОСТОГО К СЛОЖНОМУ

К 3 годам, когда ребенок уже освоил игровое действие (действие понарошку) — научился выполнять ряд связанных по смыслу действий, разговаривать с куклой или мишкой, на которых направлены эти действия («Ешь», «Надо тебя умыть» и т. п.), для него открывается новый аспект игры: эти действия кому-то принадлежат. Он выполняет их сам, — значит, ему. Но ведь он в действительности не кормит, не моет «ребенка», не гуляет с ним — это все «как будто», понарошку. На самом-то деле с ребенком гуляет мама, кормит его мама. Значит, он — как мама, он сейчас — мама, как будто мама.

В игре ребенка появляется роль. Принять на себя роль — значит действовать как кто-то, поставить себя на место кого-то другого.

Чем объясняется появление роли в детской игре?

Так или иначе, исследователи-психологи приходят к выводу, что основная причина появления игровой роли — стремление ребенка включиться в заманчивый для него мир взрослых. Но в силу ограниченных возможностей и места, отведенного ему пока в большом мире, ребенок не может варить настоящую кашу, сесть за руль настоящего автомобиля. Поэтому он воспроизводит все эти действия в своем игровом уголке, с доступными ему предметами — игрушками, пока только представляя себе, что он — мама, шофер, доктор и т. п.

В возрасте 3—5 лет роль становится центральным компонентом детской игры, но это не значит, что роле-

вое поведение ребенка в 3 года и в 5 лет одинаково. Оно изменяется по мере интеллектуального развития ребенка, расширения его знаний, опыта общения со взрослыми и сверстниками. В чем же заключается изменение, усложнение ролевого поведения в игре?

Попробуем обратиться к примерам и рассмотреть несколько эпизодов игры одного мальчика.

Илюше 3 года. Он поставил перед стремянкой, оставшейся в коридоре после каких-то домашних работ, свой маленький стульчик и, сидя на нем, вертит в руках маленький обруч. Время от времени он оставляет это занятие, взбирается на ступеньки стремянки и «озирает окрестности». Потом снова возвращается к «штурвалу».

Спрашиваю его:

— Ты что делаешь?

— Плыву на пароходе.

— А ты кто?

— Илюша (с удивлением и недоумением, ведь я прекрасно знаю, как его зовут).

Прошло полгода. Мама готовит на кухне обед, а Илюша рядом на стульях расставил всю свою «детскую» посуду и весы. Разливает воду из чайника в чашки.

— Ты что делаешь? — спрашиваю я.

— Играю так.

— А ты кто?

— Продавец в аптеке.

Продолжает серьезно манипулировать склянками.

Илюше пятый год. Он возится и разговаривает с куклами у себя в комнате. Затем выходит оттуда с игрушечным набором «Доктор Айболит» и обращается к старшей сестре:

— Давай я тебя полечу!

Сестра-школьница, предвидя возможные «докторские» экзекуции, говорит:

— Мне некогда, лучше ты маму полечи.

Илья обращается к маме:

— К вам доктор пришел, что у вас болит?

— Голова, — отвечает мама.

Для «доктора», видимо, такая болезнь не представляет интереса, и он протестует:

— Нет, давай лучше — у тебя рука болела.

Эта реплика принадлежит не «доктору», а самому Илюше, но он тут же переходит снова к отношениям

доктора и пациента (Илюша с мамой на «ты», а доктор с пациентом — на «вы»).

— Я вам сделаю укол и перевязку.

Начинаются «врачебные» манипуляции, подсказанные игрушками и опытом самого Илюши.

— Что-то вы, доктор, очень больно делаете укол, — хочет подыграть мама.

— А я и не доктор совсем, — хохочет Илья. — Я переодетый Бармалей. Сейчас в плен тебя возьму...

В этих примерах очевиден переход от простого подражания действиям взрослых к осознанному принятию роли, расширению ролевого поведения за счет подключения речи к предметным действиям, свободному переходу от одной роли к другой, от ролевых действий к своим собственным, реальным.

У ребенка до 3 лет еще нет осознания своей игровой роли. Это пока еще «роль в действии» — выполнение ряда действий, специфичных для того или иного взрослого (его бытовых или профессиональных функций). Ребенок, как доктор, выслушивает куклу, ставит ей градусник, делает укол, но пока еще самостоятельно не называет себя доктором, он только повторяет это вслед за взрослым.

На четвертом году эти игровые действия становятся разнообразнее, появляется ролевая речь. Ребенок не только осуществляет специфические ролевые действия по отношению к кукле, но и разговаривает с ней, имитирует ответную речь куклы (говорит поочередно: за себя — за куклу). Именно в ходе такого «разговора» впервые в самостоятельной игре появляется ролевое обращение — приписывание кукле определенной роли — и название себя именем взрослого. Говорит кукле:

— Спи доченька!

— Поспала уже, вставай! Мама тебе компотику даст!

— Не хочу! (Измененным, тоненьким голоском за куклу.)

Если после игры спросить ребенка, кем он был, он уже в состоянии назвать свою игровую роль («Я была мамой»). Таким образом, появление ролевого обращения в диалоге с куклой (или с живым партнером — взрослым, сверстником) является признаком осознания ребенком игровой роли.

После 4 лет у детей, как правило, можно наблю-

дать не только большее разнообразие игровых действий, в которых реализуется роль, но и существенное расширение диапазона игровых ролей (включение в игру кроме семейных ролей — мама, папа, сынок или и дочка и профессиональных ролей — доктор, шофер, продавец, воспитатель и няня детского сада, солдат и т. п., сказочных и литературных персонажей, обладающих наиболее специфическими функциями, — Волк, Баба-Яга, Айболит и Бармалей и т. п.).

Можно сказать, что от 3 до 5 лет совершается переход ребенка в игре от простой неосознанной имитации, подражания действиям взрослых к называнию себя именем того лица, которому принадлежат воспроизводимые в игре действия, и далее — к осознанному принятию роли, свободному оперированию ею (осознанной смене роли в игре, реализации ее не только через условные предметные действия, но и через речь, через ролевое общение с партнерами).

Это типичная (усредненная) картина развития ролевого поведения в игре. В реальной жизни все происходит не так гладко: у одних детей ролевая игра появляется раньше, у других — позже. У многих из них ролевое поведение остается на уровне подражания предметным, специфическим действиям взрослых, простейшей ролевой имитации, не переходя в более сложные формы.

Развитие ролевого поведения у ребенка в значительной мере зависит от включения его в сообщество старших детей или сверстников, уже владеющих таким способом построения игры, или от определенных стимулирующих воздействий взрослого — воспитателя в детском саду.

В домашних условиях эти воздействия идут главным образом от родителей — мамы и папы, которые время от времени должны играть с ребенком, поощрять его самостоятельную ролевую игру, подбирать игрушки, способствующие такой игре.

ЧТО ДЕЛАЕТ ШОФЕР

Формирование простейшего ролевого поведения началось уже на третьем году жизни ребенка — объединение в смысловую цепочку действий, характерных для определенной роли, называние себя именем другого в ответ на вопрос взрослого. Ребенок в самостоятельной

игре с куклами уже воссоздает первые роли: мама — дочка, доктор — больной.

Но как он это делает? Посмотрим внимательно на его игру. Мама кормит дочку обедом, водит гулять, укладывает спать. Доктор ставит градусник и делает уколы. И так от игры к игре — одно и то же. Однообразны и роли, и сами ролевые действия (часто определяемые наличием соответствующих игрушек).

Задача взрослого на данном этапе — обогащать содержание игровой роли и расширять диапазон ролей, которые принимает на себя ребенок. Как это можно делать? Прежде всего читать ему книжки, в которых в доступной для ребенка форме раскрываются профессиональные функции взрослых, их отношения с другими людьми, разговаривать с ним о том, что делает шофер, доктор, в чем заключается смысл их работы. Но можно делать это и играя вместе с ребенком.

Специфические функции человека гораздо отчетливее видны через его взаимосвязи с другими людьми. В принципе, каждая роль заключает в себе потенциальные связи с другими ролями. Но есть роли, для которых основными являются действия, непосредственно направленные на другого человека. Такая роль (назовем ее центральной) просто с необходимостью требует появления другой роли, с которой она составляет смысловое единство (эту другую роль можно назвать дополнительной). Примеры таких парных ролевых связей: доктор — пациент, мама — дочка, продавец — покупатель, учитель — ученик и т. п. Такие роли с понятными для ребенка отношениями и должен первоначально использовать взрослый в совместной игре.

Многие парные роли уже знакомы ребенку. Одни — по собственному опыту (его лечил доктор, стриг парикмахер, возил шофер в такси), другие — по наблюдениям (он видит, как мама покупает продукты в магазине, отправляет посылку на почте и т. п.). Кое-что он знает и по прочитанным рассказам (капитан управляет матросами на корабле, учитель учит детей и т. п.).

Обычно ребенка больше привлекает в парных ролях главная, центральная (доктор, капитан, продавец). Она кажется ему интереснее, у нее всегда больше действий (продавец может и взвешивать, и отрезать, и заворачивать покупку, а что может покупатель — только спросить, есть ли нужный ему товар).

Взрослый, подключаясь к уже начавшейся ролевой игре ребенка и принимая дополнительную роль (которую обычно ребенок приписывает куклам) — пациента, пассажира, покупателя, может через игровые действия, реплики, попутные пояснения существенно расширить представления ребенка об обеих ролях и соответствующем им поведению и, следовательно, увеличить диапазон его возможных игровых действий.

Например, ребенок — «доктор», он лечит своих «больных» — кукол.

— У меня тоже рука болит, — подключается к игре взрослый. — Доктор, полечите и меня.

Пациенты могут быть разные: капризные и спокойные, опасющиеся любой врачебной манипуляции и бесстрашные даже перед уколом. Их поведение вызывает и разные реакции, действия, реплики «доктора». Взрослый может изобразить и самого ребенка (ведь мама знает, как он ведет себя у врача). Такое немножко шутливое изображение в игре самих детей вызывает у них положительные эмоции.

И болезни у пациентов бывают разные. С одними они приходят в поликлинику, а с другими:

— Давай — у меня была высокая температура. Я вызвала домой «скорую помощь».

После этого и в самостоятельной игре действия ребенка-«доктора» станут разнообразнее.

А вот ваш сынишка построил из стульев машину, с упоением гудит и вертит руль. Побудьте совсем недолго пассажиром:

— Ты шофер? У тебя автобус или такси?

— Довезите меня, пожалуйста, до магазина.

Пассажир ведь часто разговаривает с водителем такси, поэтому можно внести разнообразие в игру за счет ролевого диалога, уточняя при этом представления ребенка о работе шофера (какой марки машина, часто ли ломается, кто ее чинит, куда она отправляется на ночь, где гараж и т. п.). Можно поговорить и о названиях окрестных улиц, узнать, насколько в них ориентируется ребенок. Конечно, на все эти вопросы взрослый вместе с ребенком и отвечает, используя игру для расширения знаний ребенка.

Поговорив с «шофером», можно легко выйти из игры:

— Я уже приехала, спасибо.

А чтобы действия ребенка не ограничивались толь-

ко «рулением», можно намекнуть на дальнейший ход событий:

— Мне кажется, у тебя машина барахлит. Ты бы проверил мотор!

Или иначе:

— У тебя бензин еще не кончился? Не пора заправлять машину?

Предлагаемые действия ребенок может развернуть уже без партнера.

Вводить в игру новые роли следует осторожно, так как первоначальное неумение ребенка реализовать их через игровые действия может повлечь за собой отказ. К примеру, взрослый предлагает ребенку совсем новую для него роль:

— Давай — ты будешь капитаном, а я матросом!

Тут же следует отказ:

— Нет, я так не умею.

Поэтому лучше предлагать новую роль, вводя ее через описание и создание целостной игровой ситуации:

— Давай — мы как будто плыли на пароходе. Это наш пароход.

Обозначение игрового пространства теперь может быть условнее, лаконичнее, чем в игре с детьми третьего года, но все же нужны характерные детали парохода: носовая часть или контур ее, штурвал, мачта или капитанский мостик. Используйте для этого заместители: контуры парохода можно обозначить брусочками, палочками, толстой веревкой. В центре — стул, он же «капитанский мостик». Впереди — «штурвал» (игрушечный руль на подставке или что-нибудь подобное, чем можно действовать как штурвалом). Если ребенку захочется, он потом добавит детали к «пароходу» сам.

— Хочешь быть капитаном? — предлагает взрослый.

— Нет? Тогда я буду капитаном, а ты матросом. Хорошо? Куда мы поплывем?

Первые же ваши действия привлекут ребенка, он увидит, как действует капитан, и теперь уже будет не прочь сам встать на ваше место. Предложите ему это:

— Давай — теперь ты капитан, а я матрос.

Задавать содержание действий капитана вы можете и из роли матроса, тактично пользуясь наводящими вопросами, размышлениями вслух о том, что, по вашей

му мнению, входит в обязанности капитана и что — в обязанности матроса.

Облегчить принятие роли ребенком можно и через игровые предметы. Теперь их уже нужно не так много, как раньше. Это может быть предмет, являющийся внешним признаком роли (такие предметы педагоги называют ролевыми атрибутами), например фуражка, обозначающая роль капитана, сумочка с красным крестом для доктора и т. п. Такие атрибуты родители могут приготовить и сами (или вместе с ребенком), если они хотят ввести в игру ребенка новую роль. Не надо только чрезмерно увлекаться ими. Они должны быть просты и лаконичны, являясь всего лишь знаком роли. Ролевая игра не маскарад, никаких специальных костюмов она не требует. Ребенок должен иметь возможность так же быстро сменить игровую роль, как ее и принять.

Другим предметом, облегчающим принятие новой роли, является игрушка, с одной стороны, выступающая тоже как знак роли, а с другой — как предмет непосредственного оперирования. Она сразу задает ребенку специфическое действие, соответствующее роли. Например, для капитана такой специфической ключевой игрушкой может быть бинокль, для продавца в магазине — весы и т. д.

Подключаясь к игре ребенка, взрослый должен иметь в виду смысловое поле, в котором уже действует ребенок (т. е. сюжет игры, игровую роль), и вносить свои предложения и поправки как бы изнутри него.

Стоит только несколько раз сделать это впрямую («Разве так шофер делает?», «Это и на машину не похоже, надо сделать не так» и т. п.), как вы разрушите непосредственность игры (ведь в ней важно передать не точное действие, а смысл его), и ребенок предпочтет играть один, избегая ваших вмешательств, прекращая игру при взрослых.

После самостоятельной игры ребенка полезно обсудить с ним, во что он сегодня играл, кем был. (Ведь когда он играет один, у него нет нужды в названии, обозначении своей роли, тогда и осознание ее может задерживаться.)

После 3 лет, когда ребенок уже имеет возможность достаточно свободно общаться со сверстниками, надо обеспечить его средствами построения совместной ролевой игры с ними. Это очень важно для того, чтобы ребенок мог наладить совместную игру с приятелем или подружкой, пришедшими к нему в гости, с другими детьми в детском саду.

Ребенок уже осознает, что он действует в игре как кто-то — мама, доктор и т. п. Но одно дело — осознавать, уметь ответить на вопрос взрослого: «Кем ты был?», а другое дело — назвать, обозначить себя словом в самом ходе игры или в начале ее.

Успешное протекание совместной игры со сверстником требует, чтобы ребенок мог обозначить свою игровую роль, знать, какую роль взял себе партнер, уметь в ходе игры обратиться к нему как носителю роли, развертывать ролевой диалог с партнером, т. е. общаться по роли.

Играя, ребенок может обозначить только свою роль («Давай — я была воспитательницей»), может обозначить сразу обе роли: и свою, и партнера («Давай — я воспитательница, а ты няня»). Однако чаще дети как бы опускают этот момент как само собой разумеющийся и сразу начинают действия по роли, обращенные к партнеру («Давай корми детей»). В результате, внутренние вроде бы приписав себе и партнеру какие-то роли, они остаются в неведении: сам ребенок — относительно того, принял ли партнер соответствующую роль, а его партнер — относительно того, что от него требуется, выполнение какой роли и какую же роль взял себе инициатор игры.

Хорошо еще, если игра начинается с ролевого обращения («Няня, пора детей кормить»), а не с нейтральной реплики, приведенной выше. В этом случае партнер может понять, какова его роль и роль инициатора.

Но часто, если вторая роль не обозначена или не обозначены обе, совместная игра детей может превратиться в сплошное недоразумение: возникают конфликты, ссоры, слезы («Ты не так всё делаешь!») из-за того, что действия партнеров не соответствуют друг другу по смыслу.

Не всегда есть рядом взрослый, который тактично выяснит в начале игры — кто есть кто.

Как же поставить детей перед необходимостью обозначать, называть свои игровые роли?

Можно, конечно, объяснить ребенку, что перед началом игры необходимо договориться, кто кем будет. Но правило это тут же забудется, к тому же ребенок еще и сам может не знать, кем он будет, — его роль может определиться не сразу, а после того как он попробует разные игровые действия, поманипулирует игрушками. Напоминать об этом уже в ходе игры, — значит, нарушить ее непосредственность. К тому же в игре дети часто переходят от одной роли к другой, не сразу осознавая это.

Другое дело, если бы удалось сделать обозначение, называние роли важным и необходимым для ребенка по самому смыслу игры.

Кроме того, для расширения диапазона ролевого поведения и обогащения содержания игры важно показать ребенку, что роль всегда включает не только специфические предметные действия (доктор выслушивает больного фонендоскопом, делает укол и т. п.), но и общение с другими персонажами (ролями). Иначе говоря, надо выделить для ребенка ролевую речь.

В решении обеих этих задач неоценимую помощь оказывают игровые ситуации, отвлекающие ребенка от предметных игровых действий и переключающие его на действия по роли с использованием одной только речи (игры, где ребенок вынужден вести только ролевой диалог с партнером).

Одна из таких ситуаций, на которой мы подробно остановимся, может быть создана с помощью очень простой игрушки, которая есть почти у каждого ребенка, — обыкновенного игрушечного телефона.

Достаточно вспомнить известное стихотворение К. И. Чуковского «Телефон», чтобы представить, какой может быть эта игра:

У меня зазвонил телефон.

— Кто говорит?

— Слон.

— Что вам надо?

— Шоколада.

А потом позвонил крокодил.

И со слезами просил...

А потом позвонил медведь...

Для начала разыграйте это стихотворение (которое дети часто знают наизусть) по ролям вместе с ребенком:

— Давай поиграем в телефон. Я буду Чукоша, а ты мне звони!

Предложите ребенку игрушечный телефон, а себе вместо второго телефона возьмите заместитель (годится любой предмет, которым можно заменить телефонную трубку, — брусочек из строительного набора, кегля и т. п.), обозначив его для ребенка:

— Это мой телефон.

Не обязательно придерживаться точного текста и соблюдать последовательность появления персонажей. Важен сам смысл телефонного разговора — ведь беседующие по телефону персонажи должны представиться друг другу (в игре это выглядит как обозначение роли), а спектр их действий ограничен исключительно речью.

Вы можете потом превратить «телефонные разговоры» в совершенно самостоятельную игру с ребенком. Для нее можно использовать сюжеты, основанные на ролевых связях, уже имеющихся в игровом репертуаре ребенка (дочки-матери, доктор-пациент и т. п.):

— Давай опять поиграем в телефон, только по-другому. Вот твой телефон, а это мой. Здесь у меня больница, я звоню больной девочке:

— Алло! Это доктор звонит!

— А давай — ты отвечаешь: «Здравствуйте, доктор!» (Ролевой диалог взрослый может перемежать такими подсказывающими репликами.)

Если ребенок затрудняется ответить, подскажите:

— Это кто у телефона?

— Это больная девочка? Как ты себя чувствуешь?

Можно различным образом модифицировать сюжеты:

— Алло! Это доктор Айболит! С кем я разговариваю?

— Давай — ты был больной бегемотик (мартышка, Бармалей и т. п.).

Таким образом можно разворачивать разговор покупателя — продавца, пожарного и кошки, у которой загорелся дом, и т. п., выделяя для ребенка необходимость обозначения роли («Кто это говорит?», «С кем я разговариваю?»), задавая образцы этого обозначения.

ния («Это доктор звонит»), а само содержание разговора строя на актуальных для ребенка переживаниях, впечатлениях (вызов такси для поездки, разговор с продавцом магазина при поисках подарка к дню рождения и т. п.). Понятно, что конкретные роли в такой игре могут быть самыми разнообразными, т. е. сама форма «телефонного разговора» несколько не ограничивает тематику игры. Ребенок может и сам потом предлагать такую игру, принимая на себя неожиданные для взрослого роли. Тут уж взрослый должен проявить находчивость и найти себе подходящую роль, так чтобы можно было построить вполне содержательный разговор.

Можно использовать прием «телефонного разговора» и для начала игры, которая потом переходит в обмен развернутыми предметно-игровыми действиями. В этом случае в момент «телефонного разговора» осуществляется выбор и распределение ролей между участниками, планируются дальнейшие сюжетные события.

Мы начинаем играть с 4-летней Мусей. Я беру телефон.

— Дзынь! — говорю я.

Муся берет воображаемую трубку:

— Это кто?

— Это доктор Айболит, — поясняю я. — Я ищу свою медсестру. Это медсестра?

— Нет, — отвечает Муся, — я лягушка.

— А, это лягушка, которая заболела, — решаю я. — Что у тебя болит?

— Нет, — отвечает Муся. — Это не я заболела, а воробей крыло сломал. Приезжайте на «скорой помощи».

Дальше мы уже «лечим воробья», а потом и других игрушечных зверей. А Муся все же решает стать медсестрой (хотя в ее представлении пока функции врача и медсестры не очень различаются).

Можно включать «телефонный разговор» и по ходу любой игры. Особенно это полезно для детей с низкой речевой активностью, которые полностью поглощены предметными манипуляциями в игре и забывают о партнерах.

Для стимуляции речевой активности ребенка полезно также использовать игру с наручными куклами би-ба-бо. Эти игрушки заставляют ребенка отвлечься

от предметных действий и перемещают центр игры в плоскость ролевого диалога. Можно подобрать несколько тематических наборов би-ба-бо для разыгрывания известных ребенку сказок, рассказов. Для перевода ребенка к более сложной игре лучше использовать кукол, облик которых не несет специфической ролевой нагрузки. Это позволяет расширить тематику игры, приписывая куклам любые желаемые роли, каждый раз разные. Например, паре кукол, изображающих девочку и старичка, могут быть приписаны самые разнообразие роли: врач — пациент, Дед Мороз — Снегурочка, продавец — покупатель, Белоснежка — гномик и т. п. За одну из кукол действует взрослый, за другую — ребенок. Выбор конкретной роли можно предложить самому ребенку, а взрослый подберет соответствующую ей дополнительную роль. Не исключено, что ребенок предложит сразу и вам какую-нибудь роль, т. е. обозначит сразу пару ролей, и это очень хорошо.

В таких играх со взрослым ребенок учится выделять роль, устанавливать ее соответствие роли партнера, расширяет диапазон ролевого поведения за счет ролевой речи (ролевого диалога). В самостоятельной индивидуальной игре с куклами его речь станет активнее (предметные действия будут сопровождаться диалогом с куклой), а в игре со сверстником он будет успешнее взаимодействовать с ним, так как обозначение ролей и ролевая речь делают более понятными условные предметные действия, которые осуществляют дети в ходе игры.

ЛЮБИМЫЙ ПЕРСОНАЖ

Мама девочки, которой скоро исполнится 5 лет, советуется с нами: дочка все время играет в принцессу — как быть?

Действительно, если у ребенка есть любимая роль — хорошо это или плохо?

Вряд ли можно столь категорично ответить на этот вопрос. Прежде надо разобраться в причинах этого явления.

Одна и та же роль в играх ребенка может появляться изо дня в день по разным причинам. Во-первых, вследствие недостаточного владения им способами построения игры. Он играет все время в доктора,

потому что увидел, как играют его сверстники, или взрослый так с ним играл, а как реализовать в игре другие роли — он не знает. Во-вторых, вследствие недостаточного воображения и бедности впечатлений. И наконец, в-третьих, вследствие эмоциональной силы образа, полностью захватившего ребенка. Такой эффект может дать прочитанная книжка, непосредственное восприятие чего-то для ребенка необычного или просто хорошее знание какой-то сферы деятельности взрослых, интересующей ребенка и связанной с этой ролью.

Соответственно и отношение взрослых к игре в любимого персонажа должно быть различным. В первом случае надо вооружить ребенка средствами перевода реальных ролевых действий в игровые (для этого можно воспользоваться приемами, описанными выше). Овладев способами ролевого поведения в игре со взрослым, ребенок начнет разворачивать и более разнообразную самостоятельную игру, переключаясь на другие роли.

Во втором случае, очевидно, надо дать пищу воображению ребенка — читать ему побольше сказок, рассказов, позаботиться о расширении круга его впечатлений.

Кстати, развести эти две причины очень легко. Если ребенок развит, много знает, ему много читают, он свободно общается со взрослым, то однообразная игра — просто свидетельство его неумения играть.

Гораздо сложнее обстоит дело, когда одна и та же роль в игре — результат силы эмоционального переживания ребенка. Но чаще в этих случаях любимая роль реализуется ребенком не в однообразной, стереотипно повторяющейся игре, а в разнообразных сюжетных коллизиях. В этом нет ничего плохого, если содержательно-нравственная сторона персонажа не вызывает никаких опасений. Если же это отрицательный образ, то, безусловно, надо постараться увести от него ребенка. Никакие прямые запреты взрослого на игру с любимой ролью здесь не сработают. Ребенок все равно будет в такую игру играть, просто постарается не делать этого на глазах у взрослых.

Гораздо лучше, если взрослый будет делать это через саму игру. Например, если ребенок все время играет в стреляющего и убивающего солдата, можно поиграть с ним вместе, взяв себе тоже роль солдата, но

пограничника (функции которого несколько меняются). А можно взять себе роль командира, и тогда солдат будет вынужден (по роли) подчиняться взрослому, который может задавать более гуманное содержание игры. Такую игру можно подкрепить и чтением соответствующих по смыслу рассказов, стихотворений, раскрывающих функции солдата в мирное время.

Но, пожалуй, наиболее действенным является использование взрослым разных ролей, дополнительных по отношению к роли ребенка. Тогда, кроме известной ребенку функции солдата — стрелять — для него выступают и другие стороны этой роли, проявляющиеся в его взаимоотношениях с другими людьми (ведь солдату в жизни приходится взаимодействовать с самыми разными людьми; приходя в магазин, он становится покупателем, входя в автобус — пассажиром и т. п.).

Но бывает и так, что какой-то образ настолько захватывает ребенка (или позволяет ему чувствовать себя комфортнее, защищеннее), что он продолжает отождествлять себя с ним и за пределами игры. На прогулке, за обедом он все равно остается Микки-Маусом или пожарником Кузьмой. Ребенок не может расстаться с ним, так же как другие дети — с любимой игрушкой, которую они берут с собой на прогулку, в поездку и т. п.

Любимая роль в таком виде является принадлежностью не столько собственно игры, сколько обыденной жизни ребенка, придавая игровую форму повседневным, порой не очень интересным делам.

Близким по смыслу к любимой роли является и феномен воображаемого игрового партнера, или, как это еще принято называть, воображаемого компаньона.

Воображаемые партнеры — достаточно распространенное явление. Как показывают специальные исследования, они появляются у 30 процентов детей 3—10 лет. Однако существование воображаемого компаньона у ребенка часто ускользает от внимания родителей (около половины их даже и не подозревает об этом факте).

По своему характеру воображаемые партнеры могут быть очень разными. Это и человеческие персонажи, прототипы которых имеются в окружающей ребенка культурной среде, персонифицированные зве-

рюшки, герои сказок, историй, телепередач. Они могут и не иметь реальных или литературных прототипов, представляя собой почти фантастические существа, в которых соединяются самые разные черты. Так, например, швейцарский психолог Ж. Пиаже (пожалуй, впервые подробно описавший этот феномен), наблюдая за своей дочерью Жаклин, обнаружил у нее в возрасте около 4 лет воображаемого компаньона, которого Жаклин назвала Азо. Первоначально он представлял собой (в рассказах девочки) какого-то причудливого пернатого (происходя, по мнению Ж. Пиаже, от «уазо», что по-французски значит «птица»). Постепенно он изменил свой облик, превратившись в воображении ребенка в собакоподобное существо.

Чем игра с воображаемыми компаньонами отличается от обычной игры с куклами, игрушечными зверюшками, которые тоже олицетворяют каких-то живых персонажей?

Прежде всего тем, что она протекает преимущественно в речевом плане, включая в себя диалоги, обсуждение детских проблем с воображаемым компаньоном, комментирование его воображаемых действий. В этом смысле она является как бы предтечей более сложной сюжетной игры — фантазирования, к которой переходят дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Кроме того, так же как уподобление любому персонажу может сохраняться в неигровых занятиях ребенка, воображаемый компаньон присутствует не только во время, отведенное для игры, но и в другие моменты жизни, оживляя их для ребенка, придавая им игровую форму.

Родителей это часто тревожит, они даже иногда склонны считать появление воображаемого компаньона признаком психического нездоровья ребенка. Однако психологи считают, что воображаемый компаньон — это нормальное проявление живого воображения ребенка.

Так же как и любимая роль, он может выполнять развлекательную функцию, сопровождая ребенка в его повседневных делах.

Но все же чаще воображаемые компаньоны появляются и длительно существуют у детей, испытывающих дефицит общения со сверстниками. Для них воображаемый компаньон — это замена реального друга. Обычно это интеллектуально развитые дети, с хоро-

шей речью, легко ориентирующиеся в различных ситуациях, гибкие в отношениях со взрослыми.

Как только у ребенка появляется больше возможностей для взаимодействия со сверстниками и он научается устанавливать с ними контакт, достигать взаимопонимания, воображаемые компаньоны сами собой исчезают из его жизни.

В отличие от длительно существующих воображаемых компаньонов эпизодически воображаемые партнеры в игре появляются почти у всех дошкольников, когда они играют одни, без реальных партнеров. Это обычное, нормальное явление, обусловленное расширением круга ролей в игре. Роли, которые лежат в центре игры, ребенок обычно берет себе или приписывает куклам. А второстепенные роли, в силу их незначительности, не опредмечиваются, а только воображаются. Это может быть продавец, к которому мама сходила за хлебом, — одна реплика, обращенная к нему, и больше этот персонаж в игре не появляется. Часто воображаемыми становятся отрицательные персонажи (баба-яга, фашист и т. п.), роли которых ребенок не хочет брать на себя и приписывать своим куклам.

Такие эпизодические, необходимые для интересной игры воображаемые партнеры как раз свидетельствуют о хороших игровых умениях ребенка.

КАПИТАН... А КТО ЕЩЕ?

К 4 годам, когда ребенок уже овладел ролевым поведением (принимает игровую роль, реализует ее через предметные и речевые действия), он уже готов к тому, чтобы отображать в ролевой игре самые различные события и впечатления. В это время важно научить ребенка проигрывать более сложный сюжет, центром которого является привлекающая его роль. Такие сюжеты можно разворачивать за счет включения предпочитаемой ребенком роли не только в одну, но и в различные взаимосвязи с другими ролями. Например, шофер может взаимодействовать не только с пассажиром (или с несколькими пассажирами), но и с бензозаправщиком, милиционером, водителем другой машины; доктор — не только с пациентами, но и с медсестрой и т. д.

Такие возможности усложнения игрового сюжета

должны отчетливо представлять себе взрослые, чтобы успешно руководить игрой ребенка. Вот, например, мама 5-летнего мальчика сетует: «Я показала ему, как играть в доктора, он так и играет — лечит кукол. А сам он ничего не придумывает. И я тоже не знаю, что ему предложить, в какие игры еще играть».

Именно такая ситуация должна быть для взрослого признаком того, что надо помочь ребенку — ввести его роль в целую систему ролевых связей и отношений.

Если спросить ребенка 4 лет, что делает доктор, он ответит примерно так:

— Ставит градусник, слушает такой штучкой, уклады делает...

Реже — другой ответ, указывающий на смысл действий доктора:

— Доктор детей лечит...

Спросим иначе:

— А если играть в больницу, кто там должен быть?

— Доктор, а еще мама с дочкой, дети, чтобы их лечить, — типичный ответ ребенка.

Ребенок выделяет в игре основные роли, характеризующие определенную сферу действительности, но часто еще не видит их связей с другими ролями, не включает их в свою игру.

А ведь каждая роль связана со множеством других ролей и отношения между ними по содержанию самые разные. Например, основная функция доктора — лечить пациента. Можно сказать, что с пациентами он связан непосредственными функциональными отношениями. Но есть еще и медсестра, которая помогает ему, выполняет его поручения. Есть главный врач в поликлинике, которому наш доктор подчиняется (выполняет его распоряжения, отчетывается перед ним). С медсестрой и главврачом доктор связан не только функциональными, но и субординационными отношениями (т. е. отношениями управления-подчинения). А вот с врачом из соседнего кабинета он связан только дружескими, необязательными, отношениями и т. п.

Эти разные смысловые связи и отношения ролей можно раскрыть ребенку в одной игре, если особым образом развернуть ее сюжет: отталкиваясь от центральной роли, последовательно вводить взаимодейст-

вующие с ней дополнительные роли, каждая из которых как бы задает иной тип отношений.

Посмотрим на конкретном примере, как это можно делать.

Предложив ребенку центральную роль, взрослый берет себе дополнительную. К примеру, это могут быть роли шофера и пассажира. Разыграв ситуацию, связанную, скажем, с посадкой в такси, взрослый вводит новое сюжетное событие, требующее появления нового персонажа, и меняет свою роль:

— Давай — впереди авария случилась, и нас милиционер остановил.

— Я теперь милиционер.

— Стоп! Впереди нет проезда...

После этого «поездка» может продолжиться, но взрослый вводит новое сюжетное событие:

— Давай — на дороге другая машина стоит. Грузовик.

— Я теперь водитель грузовика. Давай — у меня машина сломалась и я попросил тебя помочь...

Введение в игру такой же роли, как у ребенка (второй шофер, другой доктор и т. п.), очень полезно, так как через игровое общение одинаковых персонажей (инициатором которого поначалу является взрослый) — обсуждение содержания их работы, их отношений с другими ролями (пассажирами, пациентами) — можно выделить для детей содержание самих ролей, уточнить их взаимосвязи («У вас много было пассажиров?», «А куда вы их возили?», «А бензином где вы заправлялись?» и т. п.), т. е. уточнить и расширить через игру представления детей о социальных, профессиональных функциях и отношениях взрослых.

Если в игре сначала взрослый последовательно менял игровые роли, в следующий раз он может взять себе центральную роль и, развертывая сюжет, предложить теперь ребенку менять роли. Можно использовать тот же сюжет, если он привлекает ребенка, или аналогичным образом построить новый сюжет:

— Давай — я теперь шофер, а ты пассажир...

— А давай — теперь я как будто правила нарушил, а ты — милиционер, меня останавливаешь... и т. д.

Профессиональные функции взрослых связаны со специфическими действиями, которые ребенку хочется воспроизвести, поэтому игра требует внимания взрос-

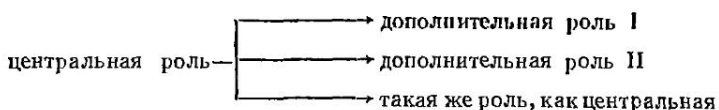
лого к ее предметному оснащению. Здесь нужны, как и раньше, специфические предметы манипулирования, ключевые игрушки — руль для шофера, палочка и свисток для милиционера и т. п. Их можно подобрать в игрушечном хозяйстве ребенка или по ходу игры найти подходящие заместители.

Необходимо позаботиться и об обозначении игрового пространства. Где будет машина, из чего ее сделать? Если вы стали «бензозаправщиком» — надо тут же позаботиться о «бензоколонке»:

— Где у нас будет бензоколонка? Вот там, в углу. А это будет шланг для бензина (можно приспособить любую веревочку, скакалку).

Оформлять и обозначать игровое пространство теперь уже нужно и по ходу игры (как этого требуют сюжетные события, ведь они могут развернуться в несколько неожиданную для вас сторону — у ребенка могут возникнуть свои предложения на этот счет). Постарайтесь, чтобы это было интересно не только ребенку, но и вам самим (действительно, как обозначить «гараж», из чего сделать «бензоколонку», где будет «магазин?»), но не превращайте это в самоцель, ведь в игре все достаточно условно. Комментируйте свои действия для ребенка, чтобы он понимал ваши действия и принимал участие в них.

Сами сюжеты, несмотря на различную тематику, можно строить по общей схеме — как «куст» связанных по смыслу ролей:



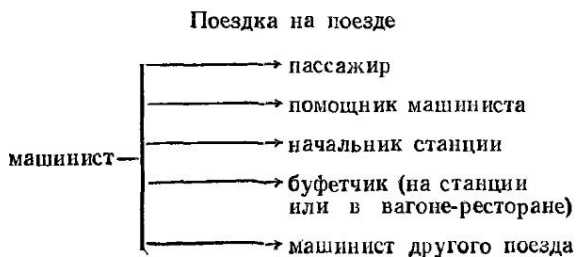
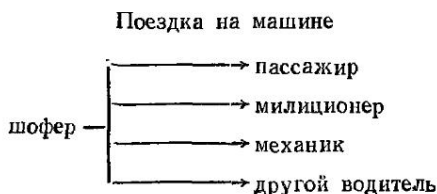
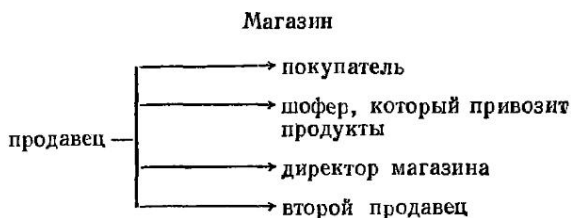
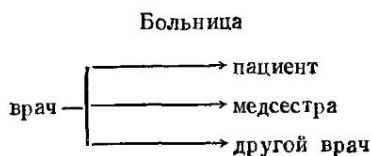
Этот смысловой «куст» не обязательно ограничивается 2—3 ролями, он может включать и большее число ролей. Главное, чтобы каждое последующее событие сюжета совпадало с появлением нового персонажа. Так, в приведенном примере шофер взаимодействует сначала с пассажиром, затем с милиционером, бензозаправщиком и наконец с коллегой — водителем другой машины.

Порядок появления новых персонажей должен основываться через смысл развертываемых событий. Содержание же новых ролей должно уточняться ре-

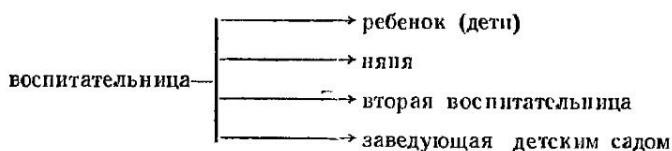
бенком из игровых действий взрослого и комментариев, пояснений к ним.

Понятно, что на первых порах введение нового сюжетного события (и персонажа) должен взять на себя взрослый.

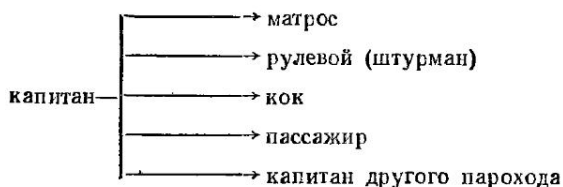
Приведем несколько таких конкретных схем, по аналогии с которыми родители сами могут строить новые сюжеты и разворачивать с детьми сложную ролевую игру:



Детский сад



Морское путешествие



Разумеется, эти сюжетные схемы, основанные на включении роли в систему множественных ролевых связей (отношений), мы приводим для взрослых, которые должны чем-то руководствоваться, играя с ребенком. Ребенок же, осваивая в игре со взрослым конкретные смысловые «кусты» ролей, постепенно будет переходить от простых сюжетов, воссоздающих единичные реальные события, цепочку действий, характерных для 1—2 ролей, к более сложным, включающим по крайней мере несколько последовательно связанных событий (и ролей).

Основной эффект от такой совместной игры со взрослым заключается в том, что, устанавливая в игре множественные связи ролей, ребенок глубже проникает в ролевые отношения взрослых. В самостоятельной индивидуальной игре ребенок начинает разворачивать более разнообразные и содержательные сюжеты: здесь он либо сам выполняет поочередно все необходимые по смыслу сюжета роли, либо взаимодействует с куклами и воображаемыми партнерами.

Несмотря на то что при разворачивании сложного сюжета взрослый менял свои роли в игре (предлагая это затем и ребенку), сама смена ролей как способ разворачивания игры могла ускользать от внимания ребенка, не осознаваться им.

Этот способ может быть специально выделен для ребенка в играх, о которых речь пойдет дальше.

От ребенка развертывание сложных сюжетов с большим числом ролей требует достаточной свободы оперирования ролью, и прежде всего умения менять свою роль в ходе игры (переходить от одной игровой роли к другой, в соответствии со смыслом развертываемых в игре событий).

Если ребенок овладеет сменой роли в игре, ему будет интереснее играть одному (когда нет партнеров, берущих на себя другие роли) и проще — со сверстниками (ведь надо выбрать подходящую к их ролям роль).

Смена роли появляется в детской игре достаточно рано, но она обусловлена быстро меняющимися замыслами ребенка и как бы проходит мимо его сознания. Например, играя, ребенок воспроизводит и действия мамы, которая кормит дочку, и действия шофера, когда они с дочкой отправляются в зоопарк, и т. д. Но если спросить ребенка, кем он был в игре, он укажет скорее всего только на одну роль — ту, с которой игра начиналась, или на последнюю.

Но несмотря на то что сам ребенок неосознанно меняет роли в игре, прямое предложение взрослого («А теперь давай — ты не пассажир, а милиционер») может вызвать реакцию сопротивления и протеста:

— Я так не буду! Я так не умею!

В таких случаях надо действовать постепенно, вводя смену роли как необходимое средство развертывания интересного сюжета в специально организованных играх с ребенком.

В этом может помочь сказка. В сказке почти всегда сюжет развертывается таким образом, что ее главный герой оказывается перед необходимостью последовательно взаимодействовать с другими персонажами. Вот, к примеру, сказка о Винни-Пухе. Это любимый герой многих детей. Сколько приключений с ним происходит. Винни-Пух гуляет с Пятачком и пытается достать мед у пчел. Винни-Пух гостит у Кролика. Винни-Пух отправляется к ослику Иа-Иа, чтобы поздравить его с днем рождения.

Предложите ребенку поиграть в Винни-Пуха (или в другого любимого сказочного персонажа). Скорее всего, он с удовольствием возьмет себе эту роль. А что будете делать вы? Вы будете... всеми остальными, по

очереди, по мере развертывания сюжетных событий.

В сказке очень легко перейти к другой роли и обосновать этот переход, апеллируя к событиям сказки: ведь здесь вы пользуетесь уже готовым сюжетом, хорошо известным ребенку, да и вам тоже.

Вот Винни-Пух распрощался с Пятачком и пошел в гости к Сове. Теперь должна появиться Сова. Так было в сказке, поэтому ребенок вряд ли будет возражать. Взрослый предлагает:

— А теперь я Сова.

И даже если ребенок будет поначалу сопротивляться смене вашей роли (а такое иногда бывает), предлагая, чтобы Совой была какая-нибудь игрушка, его легко убедить в том, что лучше, если Сова будет сама действовать и разговаривать.

А потом еще одна роль:

— А теперь я ослик Иа-Иа!

Главное — каждый раз словесно обозначить вводимую роль, выделяя тем самым для ребенка и нового персонажа, с которым он будет взаимодействовать, и саму смену роли (как способ развертывания игры).

В следующий раз можно предложить ребенку играть так, чтобы у вас была центральная роль, а он менял свои роли:

— Давай, теперь я буду Винни-Пух!

Если он не согласен — не беда, ведь ему нужно время, чтобы освоить новый способ. Пока достаточно и того, что он видит образец смены роли взрослым.

В самих действиях и рспликах не стоит буквально воспроизводить текст сказки. Гораздо полезнее импровизация.

У родителей часто возникает вопрос: как играть в сказку, ведь персонажам сказки нечего делать? Когда играешь в доктора, можно делать укол, ставить градусник и т. п. А что делать Винни-Пуху или Коту в сапогах?

Действительно, многочисленных предметных действий в такой игре нет. В основном это речевая (ролевые диалоги) и двигательная (почти всегда сказочные персонажи догоняют кого-то или убегают, сражаются и т. п.) активность. Хотя в авторских сказках (в отличие от народной волшебной сказки) — «Винни-Пухе» А. Милна, «Шляпе волшебника» Т. Янссон и подобных им — у персонажей достаточно много обычных, бытовых дел.

Но в данном случае задачам взрослого как раз и способствует крайняя свернутость предметной стороны игры. Это позволяет легко и быстро переходить к дальнейшему событию сказки, выделять для ребенка нового персонажа и саму смену роли, не растворяя этот момент в предметно-игровых действиях.

Разыгрывание сказки может происходить в буквальном смысле на пустом месте. Это достаточно привлекательное занятие, для которого не нужно особых игрушек. Вполне достаточно незначительного числа заместителей, позволяющих обозначить само место действия: дом Кролика, замок Кота в сапогах и т. п. Стулья, веревочки, старые книжки-раскладушки — вот и весь антураж для такой игры.

Родители могут заметить, что дети сами в сказки не играют. Отчасти это верно. В индивидуальной игре, действительно, детей пока больше привлекают сюжеты, где можно развернуть предметно-игровые действия. Но вот в детском саду со сверстниками и со взрослыми дети разыгрывают сказки с большим удовольствием.

Кстати, такая игра со взрослым не только задает ребенку новый способ действия в игре — смену роли, но и в значительной степени продвигает его в познавательном развитии. Психологами было проведено такое исследование. С четырьмя группами детей 3,5—5 лет взрослые в детском саду в течение полугода занимались по-разному. С первой группой взрослые разыгрывали разные сказки, со второй — играл в обычные, бытовые сюжеты (с множеством предметных игровых действий), с третьей — только читали сказки, четвертой — предлагали неигровые занятия — вырезать, подбирать картинки, лепить и т. д. Конечно, у всех детей помимо этого было время для свободной самостоятельной игры. В результате самые большие успехи в познавательной сфере показали дети первой группы, далее — второй и меньше всего продвинулись дети последней группы.

Эти данные мы привели для того, чтобы взрослые понимали важность их совместной игры с ребенком (в том числе и игры в сказку), даже безотносительно того, переходит такая игра в самостоятельную деятельность ребенка или нет.

СОВСЕМ РАЗНЫЕ РОЛИ

Теперь ребенок уже владеет способами ролевого поведения — устанавливает множественные связи ролей, легко переходит от одной роли к другой в своей игре, и взрослый должен позаботиться об активизации его воображения, стимулировать творчество в его игре.

Конечно, элементы творчества в игре ребенка уже есть — он подбирает различные заместители вместо недостающих игрушек, проявляя подчас удивительную изобретательность, использует широкий диапазон выразительных средств, воссоздавая ту или иную роль.

Но пока еще он использует привычные ролевые связи, беря их из наблюдений, рассказов, сказок, из совместной игры со взрослым.

До сих пор взрослый, играя с ребенком, в общем-то подлаживался под него — выбирал себе роль, дополнительную по смыслу к роли ребенка, развертывал сюжет как бы изнутри этих ролей, осторожно вводя новые сюжетные события в игру.

А как сделать, чтобы ребенок сам вышел за пределы привычного, сам предлагал новые сюжетные события?

Для этого можно использовать совсем разные роли, принадлежащие к разным смысловым «кустам». Ведь чтобы объединить их в совместной игре, надо придумать такое событие, которое сделало бы их близкими, охватило общим смыслом.

Необходимость в объединении таких разных по смыслу ролей возникает у детей очень часто в совместной игре со сверстником, когда один ребенок, например, хочет играть во врача, а его партнер — в бабу-ягу (другие примеры таких, казалось бы, несовместимых ролей: шофер — Змей Горыныч, мама — милиционер, воспитательница — Буратино и т. п.). Как разрешить такую проблему? Играть-то хочется вместе, а роли — совсем разные.

В самом деле, смысловой «куст» роли врача или шофера никак не включает роль бабу-яги. Они существуют для ребенка в совершенно разных плоскостях: первые — в реальной жизни, а вторая — в сказке. Как же быть? Каким образом можно включить бабу-ягу в смысловое поле врача?

— Очень просто, — скажет взрослый. — Надо представить ее себе заболевшей: баба-яга — пациент.

Но для ребенка это не так просто. Чтобы для него это выглядело убедительно, надо ввести в игру событие, происшествие, в результате которого баба-яга вынуждена была бы обратиться к врачу:

— Давай — как будто Змей Горыныч по ошибке, вместо Иванушки, бабу-ягу мечом ударил. Поранил ее немножко. Пришлось ей в больницу к врачу идти.

В таких случаях одна игровая роль как бы начинает совмещать в себе несколько ролей: баба-яга одновременно и пациент (а может быть еще и просто бабушкой, если у нее в избушке остался внук).

В зависимости от дальнейшего разворачивания сюжета эта роль будет выступать той или иной своей стороной. Если баба-яга пришла в больницу, она выступает для ребенка прежде всего как пациент, если она, поправившись, вернулась в лес — она включается в типичные для нее ролевые связи с волшебными, сказочными персонажами.

Взрослый, конечно, должен в игре с ребенком дать ему образцы таких совмещенных ролей. Но при этом нужно и активизировать воображение ребенка.

К примеру, ребенок предлагает играть в поездку и берет себе роль шофера:

— А ты будешь пассажиром, мама!

Здесь-то мама и должна заявить о своих желаниях:

— Я не хочу быть пассажиром. Я буду бабой-ягой. Вот у меня здесь избушка на курьих ножках.

— Ну мамочка! Давай вместе играть. Я так не играю. Ну, давай — ты будешь пассажиром!

Конечно, ребенку хочется поиграть вместе с вами: партнер рядом, готов играть, как же быть? Надо что-то придумать, ведь не отказываться же от игры. И ребенок придумывает:

— Ладно, давай — как будто я по лесу ехал и заблудился. А тут избушка на курьих ножках.

Взрослый может поддержать этот ход, а может противопоставить свое предложение:

— Лучше давай — у меня ступа сломалась. А мне надо было к Кощею ехать. Я вызвала такси. По телефону позвонила.

Дальше может развернуться игра с телефонными разговорами и «поездкой», как этого и хотелось ребенку.

— Мы приехали к Кощею...

— А теперь давай, как будто шофер уехал, а баба-яга у Кошечки в гостях. Давай — ты пока Кошечкой...

В ходе игры надо обязательно обозначать для ребенка моменты, когда совмещенная роль начинает выступать той или иной стороной:

— Баба-яга теперь пассажир такси...

— А теперь баба-яга вернулась к себе в избушку...

Такое обозначение очень важно для дальнейшей игры ребенка со сверстником. Его использование ребенком помогает взаимопониманию детей в их самостоятельной совместной игре.

Игра с совмещенными ролями — средство развития фантазии, воображения ребенка (умения совместить, соединить реальное и вымышленное, скомбинировать по-новому элементы реального опыта, включить в один игровой сюжет самые разные знания и впечатления). В то же время это хорошая проверка и воображения взрослого.

Все описанные нами в этой главе приемы игры взрослого с ребенком способствуют последовательному усложнению и большему разнообразию детской игры, а следовательно, и развитию ребенка в ней.

Но каждый раз, используя определенный прием, особенно новый, строя игру с ребенком новым для него способом или вводя в нее новое содержание, взрослый должен помнить: в игре нельзя использовать нажим, «давить» на ребенка, заставляя его играть определенным образом. Здесь не может быть правила «играть надо так, а не иначе», «Не буду с тобой играть, если ты не будешь менять роли» и т. п. Стоит вам сбиться на диктаторский тон, и игра потеряет привлекательность для ребенка, у него пропадет всякое желание играть с вами. Не должно быть никаких внешних запретов и обязательств. Они могут появиться только изнутри игры, определиться ее содержанием. Если вами или ребенком принята роль — надо выполнять соответствующие ей по смыслу действия. Если же вы хотите ввести новую роль — задайте новое событие в игре, связав его по смыслу с предыдущим. Только тогда смена роли станет понятной и оправданной для ребенка.

И еще одно правило для взрослых: будьте чуткими к инициативе ребенка, его предложениям. Не играйте за него. Ведь ваша игра с ним преследует одну цель — повысить его активность, помочь овладеть бо-

лее сложными приемами игровой деятельности. Поэтому, если предложения ребенка идут вразрез с придуманным вами вариантом сюжета, отбросьте свой вариант, прислушайтесь к ребенку. Ведь задать новые способы, в принципе, можно на любом тематическом содержании, предложенном ребенком.

И конечно, за игрой не стоит забывать читать ребенку книжки, сказки, водить его в зоопарк и цирк, обсуждать с ним прочитанное и увиденное, выделять для него смысл действий и поступков людей (и книжных героев), ибо знания и непосредственные впечатления, безусловно, необходимое (хотя еще и недостаточное) условие полноценной сюжетной игры.

ГДЕ И КОГДА ИГРАТЬ

В заключение мы должны обратиться к вопросу: когда и где уместна игра взрослого с ребенком, а когда ему надо предоставить возможность играть одному, какие нужно создать условия для его самостоятельной игры и, вообще, каково место игры в жизни дошкольника?

Соотношение совместной со взрослым и самостоятельной игры ребенка меняется от 3 к 5 годам в сторону преобладания последней.

Если 3-летний ребенок нуждается в каждодневном внимании взрослого, если не в совместной с ним игре, то по крайней мере в постоянном подыгрывании взрослого, то с ребенком 4—5 лет можно играть в сюжетную игру уже 1—2 раза в неделю. Каждый раз игра с ребенком должна занимать не более 15—20 минут. Если он очень увлекся игрой, следует предложить ему поиграть дальше одному или перенести продолжение на следующий день. Вообще, чтобы взрослые не чувствовали себя очень обремененными, а дети не огорчались лишней раз, лучше определить время игры с ребенком — в воскресный или субботний день, до или после утренней прогулки, после дневного сна. Об этом с ним уже можно договориться. Если ребенок не посещает детский сад, можно выбрать и любой другой день.

Когда у детей 4—5 лет взрослый формирует способы ролевого взаимодействия, смену игровых ролей, можно использовать и время прогулки для совместной игры (тем более что отсутствие на прогулке игрушек

позволяет сместить центр игры на ролевые диалоги, удобно здесь и разыгрывать сказки). Но при этом, конечно, не следует забывать, что основная цель прогулки — развитие двигательной активности ребенка.

В организации самостоятельной игры ребенка существенными являются два фактора: свободное время и пространство для игры.

Считается, что дошкольник проводит за игрой в общей сложности 3—4 часа в день (но это, скорее, время всех его свободных занятий, а кроме игры есть еще рисование, лепка, конструирование, рассматривание книжек и т. п.). Если ребенок посещает детский сад, то дома у него остается мало времени на игру — вечером перед сном. Дети, не посещающие детский сад, могут играть до утренней прогулки, немного перед обедом, после дневного сна.

Пространство для игры — это игровой уголок ребенка (у многих детей есть и свои комнаты), где должны удобно и компактно располагаться игрушки. Коврик, детский стол и стул — этого уже достаточно, чтобы развернуть сюжетную игру, особенно если правильно подобран игровой материал.

Правильный подбор игрового материала с учетом формируемых способов построения игры во многом определяет характер самостоятельной игры ребенка, ее продолжительность.

В 3 года очень важно обеспечить ребенка игрушками, которые стимулируют принятие роли и реализацию специфических для этой роли предметных действий. Это игрушки — копии настоящих предметов: врачебная трубочка, шприц — для врача, руль — для шофера, весы — для продавца, штурвал и бинокль — для капитана и т. п. Полезно использовать тематические наборы игрушек, дающие возможность развертывать целую цепочку ролевых действий (наборы типа «Доктор Айболит», «Маленький парикмахер» и т. п.). Большое значение имеют здесь и так называемые ролевые атрибуты: фуражка для капитана, сумочка с крестом для врача и т. п. Они способствуют удержанию роли ребенком в самостоятельной игре. Необходимо иметь и несколько наручных кукол — би-ба-бо.

По мере развития ролевого поведения и овладения сменой игровой роли значение тематических наборов и ролевых атрибутов уменьшается. Наиболее целесообразным становится использование разнообразных

предметов-заместителей, игровое значение которых может меняться по ходу игры (например, палочка может быть сначала ложкой, потом — градусником, потом — саблей, в зависимости от того, какую роль берет на себя ребенок). Использование предметов-заместителей (по сравнению с игрушками-копиями) очень удобно, так как в связи с расширяющимся диапазоном игровых ролей невозможно предусмотреть, какие роли будут привлекать ребенка (и соответственно, какие игрушки ему понадобятся).

Очень полезно внесение новой игрушки-копии в тех ситуациях, когда ребенок фиксирован на одной игровой роли. В этом случае появление новой привлекательной игрушки может способствовать переключению на новую роль, новый сюжет (хотя, конечно, не гарантирует этого переключения).

Целесообразно предоставлять ребенку предметы, позволяющие обозначить принятую им игровую роль. Это уже не специальные ролевые атрибуты, а ненужные взрослым предметы, которые можно приспособить для самых разных игр (например, старая папина шляпа пригодится для гнома, пастуха, кота в сапогах; кусок старого тюля — для феи, принцессы и т. п.).

Конечно, игрушки нужны ребенку-дошкольнику. Каждая новая игрушка приносит ему радость, однако взрослые не должны забывать, что сами по себе игрушки не рожают полноценной игры. А если ребенок овладел способами построения игры — любая вещь может стать для него игрушкой, может быть приспособлена для игры.

К 4 годам уже встает вопрос о разумном сочетании сюжетной игры с другими видами игр и другими видами деятельности ребенка (до этого возраста почти всякая деятельность ребенка протекает в форме игры).

С 4 лет дети уже начинают осваивать игры с правилами — подвижные и настольные. Это еще пока простые игры с 2—3 правилами, но взрослый должен уделить им внимание. Дело в том, что игры с правилами рассчитаны обычно на нескольких участников и ребенку не обойтись одному (в отличие от сюжетной игры, где он может играть и один). На прогулке можно поиграть с ним в прятки, простые салочки, игры с мячом. Если рядом гуляют другие дети, взрослый может привлечь к игре еще 2—3 детей.

Дома можно вечером поиграть в настольные игры (детское лото и домино с картинками, игру типа «гусек» с небольшим полем, костью и фишками; можно уже начать учить ребенка играть в шашки). Если игра новая, надо объяснить ребенку правила и постоянно уточнять их в ходе самой игры. Будьте терпеливы и не обвиняйте ребенка в нарушении правил; он еще не до конца понимает, что правило — это закон для всех играющих, не может справиться с непосредственными желаниями, сдерживать себя.

Знание правил игры у 4-летнего ребенка еще весьма расходится с его действиями — часто это просто манипулирование материалом настольной игры в соответствии с внешней формой действия. Например, ребенок знает, что в детском домино надо по очереди ставить карточки — он это и делает, не обращая внимания на сам рисунок. Он ставит карточку в любом случае, если даже у него нет подходящей картинки. Пропустить ход — это, пожалуй, свыше сил 4-летнего ребенка.

Обращая внимание на игру, не забывайте и о других видах деятельности дошкольника — рисовании, лепке, конструировании. Их содержание во многом совпадает с содержанием игры и определяется непосредственными впечатлениями ребенка. Можно ставить и специальные задачи для ребенка — нарисовать или вылепить игрового персонажа, построить для него дом и т. п. Тем самым будут активизироваться эти виды деятельности, а игра получит подкрепление в виде нового, созданного самим ребенком игрового материала.

После 5 лет

ЭТО ВСЕ — СЮЖЕТНАЯ ИГРА?

Вашему ребенку исполнилось 5 лет. Это уже разумный человечек, который многое знает, многое умеет, подчас даже умеет читать. А как играют дети после пяти? Может быть, игра им уже не нужна и следует переводить их на более серьезные занятия?

Нет, и старшие дошкольники играют и нуждаются в том, чтобы взрослые время от времени поиграли с ними. Даже когда ребенок переходит из детского сада

в школу, игра не исчезает, она занимает меньше места в жизни ребенка, но все равно необходима ему для эмоционального благополучия, самовыражения и самоутверждения, наконец, для организации общения со сверстниками. Приятели и подружки вашего ребенка приходят к нему не просто в гости (как взрослые — поговорить, обменяться впечатлениями), а поиграть (типичная просьба ребенка: «Мама, можно Маша придет ко мне поиграть?»).

Как же играют дети 5—7 лет?

После 5 лет сюжетная игра ребенка становится очень разнообразной по своим формам. Если в возрасте 3—5 лет преобладающей является развернутая форма ролевой игры (где ребенок, как правило, принимает на себя какую-то роль, есть много действий с игрушками, ролевой речи), то после 5 лет все большее место начинают занимать режиссерские игры, появляется игра-фантазирование.

Собственно ролевая игра развивается в сторону конкретизации образа персонажа, роль которого берет на себя ребенок. Не просто назвать себя, условно обозначить свою роль, а уподобиться образу, максимально приблизиться к нему хотя бы внешне — вот что становится очень важным.

Шестилетняя Аня спускается с бабушкой на улицу в большом грузовом лифте. Очевидно, чем-то ей это напомнило самолет. Она тут же преображается в стюардессу:

— Уважаемые пассажиры, пристегните ремни, наш самолет прибывает в столицу нашей родины — Москву. Температура в Москве — 20 градусов. Температура за бортом очень холодная.

Возвращаясь с прогулки, они поднимаются в другом лифте — маленьком, что Аня комментирует по-своему:

— Это маленький самолет, а тот был большой.

И снова она — стюардесса, торопясь, но все же стараясь придать голосу нужные интонации, оповещает пассажиров о скорости полета, составе экипажа и пр.

Часто возникает особая игра — ряжение, где дело до развернутых ролевых действий даже не доходит. Девочки, решившие играть в принцесс, могут долго прилаживать себе шлейф из покрывала, примерять мамины бусы и т. п. Не чужды такой игры и мальчи-

ки, для которых могут стать притягательными предметами папина шляпа, офицерская фуражка или ремень, старые погоны и т. п., надев которые можно вообразить себя кем-то иным. Важно только, чтобы эти вещи были настоящими (а не игрушечными ролевыми атрибутами).

Игровые действия, свойственные более раннему возрастному этапу, могут видоизменяться в старшем дошкольном возрасте и несколько иным образом.

Стремление к творческому воссозданию окружающего мира часто принимает форму так называемых режиссерских игр, где ребенок, не изменяя самого себя (не принимая явно игровой роли), выступает как творец, сценарист и режиссер этого мира, событий, происходящих в нем. Причем требования к соответственному предметному оформлению этого мира могут быть очень высоки. В качестве примеров можно привести игры в солдатиков, в автомобильчики у мальчиков, устройство кукольных домов — у девочек. Очень часто родители могут наблюдать, как мальчики разыгрывают целые баталии, передвигая пеших и конных солдат, вводя в действие военную технику. Эти действия часто вслух комментируются ребенком, имитируются звуки орудий и т. п.

Дети становятся пристрастны в выборе соответствующих игрушек. Если раньше их радовала любая новая игрушка, то теперь они просят родителей купить именно ту, которая нужна для игры, недостающую. У девочек появляется стремление к полному оборудованию дома для маленьких кукол (расставляется кукольная мебель, подбираются соответствующие лоскутки для украшения кукольной комнаты и т. п.). Такое предметное оформление игрового мира часто оказывается и в центре совместной игры детей.

В этом отношении игра, как деятельность, смысл которой лежит для ребенка в самом процессе действия, начинает смыкаться с различными видами продуктивной деятельности. Конструирование, лепка, вырезывание из бумаги недостающих предметов включаются в игру, и зачастую этот момент пересвешивает саму игру (постройка дворца для куклы — принцессы или крепости, где будет разыгрываться сражение, становится самоценным занятием).

Пятилетняя Муся, собираясь играть, долго устраивает на ковре целый город: маленькие гоночные авто-

мобили, большой грузовик, совсем крохотные машинки наметили улицы.

— Теперь домá,— решает Муся и вываливает из ящика кубики.

Постепенно выстраиваются ряды домов, обозначая границы мостовых.

— Это будет милиционер,— ставит Муся маленького игрушечного человечка посередине.— Нет, лучше светофор.

Три кубика — желтый, красный и зеленый, поставленные друг на друга, заменяют светофор.

Илье уже седьмой год, но он может часами возиться в своей комнате, строя крепости и разыгрывая сражения с солдатиками. На сооружение крепости уходит много времени. В дело пошли все разнообразные строительные наборы, накопившиеся в доме, которые мальчик раньше не очень активно использовал в игре. Крепости строятся сложные — с башнями, бойницами, подъемными мостами. Расставляются на постах осаждающие — металлические солдатики — и защитники крепости (их заменяет набор индейцев, так как солдатиков больше нет).

— Илюша, ты сегодня уберешь игрушки на место? — спрашивает, заглянув в комнату, мама.

— Ну пусть побудет,— просит Илья.— Я еще поиграю.

Мама, хотя и не любит беспорядка, в таких случаях не настаивает на своем.

Воображаемый мир может строиться не только как предметно, но и как словесно оформленный. Тогда мы имеем дело с так называемой игрой-фантазированием. Здесь уже полностью исчезают игровые действия ребенка (условные действия с предметной опорой), а вся игра строится как чистая работа воображения, выявляющаяся в речевом плане. Обычно это проявляется в общении ребенка со сверстником или взрослым, которым он рассказывает о воображаемых событиях, происходящих с ним самим или с персонажем, привлекающим ребенка. Такие рассказы-повествования взрослые часто расценивают как бессмысленное вранье (особенно когда героем рассказа ребенок делает самого себя), однако это не так — это тоже игра.

Например, 6-летний Рома, вернувшись вечером из детского сада домой, рассказывает маме такую историю: «Мы сегодня с Анной Ивановной (воспитатель-

ницей) ездили на Красную площадь. Взяли такси и поехали. Еще трое мальчиков. Приехали и стали гулять в Кремле...»

Поскольку персонажи в этой истории реальны, ее трудно отличить от описания действительных событий. Но чаще игра разворачивается вокруг вымышленного персонажа. Шестилетний Илья рассказывает старшей сестре: «А знаешь, клоун Васька (придуманный Ильей маленький человечек) собрался в поход. Натаскал себе в дом всякой еды. Смотрю, он рюкзачок собирает. Хочет пойти в поход на два дня и палатку с собой берет...»

Обычно все эти формы сюжетной игры переходят одна в другую, сочетаются, смешиваются одна с другой.

Вот Муся построила, наконец, свой город и «оживляет» его.

— Сейчас сюда машины едут. А теперь стоят, можно переходить улицу (вершинка кукол с Мусиной помощью переходит улицу).

— Нет, лучше милиционер, — решает она окончательно и встает рядом со светофором. В руке палочка, которой она определяет, в какую сторону открыто движение. Нашлось применение и глиняной свистульке, валявшейся без дела, — это милицейский свисток.

— Машина номер 5, вы нарушили правило, — обращается Муся к гоночному автомобилю.

Ее ничуть не смущает, что автомобильчики могут уместиться у нее на ладони, а сама она в игрушечном городе — как Гулливер в стране лилипутов.

Смешанные формы сюжетной игры часто возникают, если у ребенка есть партнер-сверстник. Такая совместная игра детей хорошо описана Л. Кассилем в повести «Конduit и Швамбрания». Двое мальчиков придумывают историю Швамбрании, создают предметный антураж для этой страны, а кроме того, время от времени перевоплощаются (принимают на себя роли) в того или иного придуманного персонажа. (Конечно, многое здесь — уже интерпретация писателя, но это вполне правдоподобное описание детской игры.)

Итак, сюжетная игра детей 5—7 лет имеет чрезвычайно разнообразные формы. Тогда встает вопрос: а зачем же взрослому подключаться к игре ребенка, если он уже умеет играть? Дело в том, что мы описа-

ли в своих примерах детей, хорошо владеющих игрой. У большинства же — картина несколько иная.

Да, действительно, ребенок овладел уже условными предметно-игровыми действиями, ролевым поведением, но сюжеты, которые он развертывает в самостоятельной игре (особенно в игре со сверстником), часто бедны и однообразны. Более того, ребенок испытывает трудности в согласованном с партнером развертывании сюжета. Поэтому усилия взрослого должны быть теперь направлены на формирование самого сложного способа построения игры — совместного сюжетосложения (умения выделять, обозначать целостные сюжетные события, комбинировать их в последовательности и делать это согласованно с партнером).

Делать это нужно, как и на предыдущих этапах, играя вместе с ребенком (но уже иначе, чем раньше). Взрослый и для старшего дошкольника (и даже для младшего школьника) остается еще очень притягательной фигурой. Ребенок с удовольствием отвлечется от своих занятий, если взрослый проявит желание поиграть с ним. Более того, всем известно, как дети любят заманивать взрослых в свою комнату, игровой уголок, демонстрируя им игрушки и пытаясь втянуть в игру. Обычно такое поведение ребенка старшего дошкольного возраста направлено на гостей (родственников, друзей родителей, которые хоть раз обнаружили интерес к игре ребенка и готовность поиграть с ним), так как ребенок знает, что обращаться на этот счет к родителям уже почти безнадежно. «Не мешай мне», «Я очень занята», «Поиграй сам, ты уже большой» — обычные ответы родителей на заявление ребенка: «Мне скучно одному играть».

Кстати, если взрослый научит ребенка строить интересные и разнообразные сюжеты игры, проблема скуки будет решена.

«ДАВАЙ ИГРАТЬ, КАК БУДТО...»

У детей произошел небольшой конфликт со взрослыми, и вот они сидят в «углу», наказанные. Наказание, конечно, достаточно символическое, но все равно обидно:

«Из своего позорного угла мы обзоредали несправедливый мир. Мир был очень велик, как учила география, но места для детей в нем не было уделено. Все-

ми пятью частями света владели взрослые. Они распоряжались историей, скакали верхом, охотились, командовали кораблями, курили, мастерили настоящие вещи, воевали, любили, спасали, похищали, играли в шахматы... А дети стояли в углах. Взрослые забыли, наверное, свои детские игры и кшшжки, которыми они зачитывались, когда были маленькими. Должно быть, забыли! Иначе они бы позволяли нам дружить со всеми на улице, лазить по крышам, бултыхаться в лужах...

Так думали мы оба, сидя в углу.

— Давай убежим! — предложил Оська. — Как припустимся!

— Беги, пожалуйста, кто тебя держит!.. Только куда? — резонно возразил я. — Все равно всюду большие, а ты маленький.

И вдруг ослепительная идея ударила мне в голову...

Не надо было никуда бежать, не надо было искать обетованную землю. Она была здесь, около нас. Ее надо было только выдумать. Я уже видел ее в темноте. Вон там, где дверь в уборную, — пальмы, корабли, дворцы, горы...

— Оська, земля! — воскликнул я задыхаясь. — Земля! Новая игра на всю жизнь!

Оська прежде всего обеспечил себе будущее.

— Чур, я буду дудеть!.. И машинистом! — сказал Оська.

— А во что играть?

— В страну!.. Мы теперь каждый день будем жить не только дома, а еще как будто в такой стране...»

Так описывает Л. Кассиль рождение «Швамбрании», которая становилась страной, постепенно обретаемая деталями, воображаемой историей, географией, событиями, которые представляли собой трансформированные в игре события реальной жизни, переживаемые детьми.

Действительно, как рождается и разворачивается сюжет детской игры? Вначале это всегда неясная, едва намечившаяся внутренняя программа, которую ребенок намеревается реализовать. Но эта неясная программа не «додумывается» дошкольником до конца, в деталях, она сразу же начинает реализовываться, обретая свою конкретную форму в разнообразных игровых действиях.

Если раньше предметная ситуация, только что пережитые впечатления во многом вели за собой ребенка как в игре (это была имитация предметных действий взрослых, развертывание привычных схем ролевого поведения), то у старшего дошкольника уже появляется внутренняя тенденция к объединению в сюжете игры различных событий, знаний, сложным их комбинациям. Однако в сознании ребенка сюжетный замысел все еще слит с самими игровыми действиями, выделяется им лишь частично — в виде темы игры («Буду играть в больницу»), игровой роли («Буду играть в космонавта»), игровых предметов, вокруг которых строится игра (в куклы, в машины).

Не каждый ребенок самостоятельно приходит к сложной творческой игре — игре событиями, соединению, комбинированию их в уме, включению в различные смысловые контексты. А если и приходит — обычно к концу дошкольного возраста. Здесь нет прямой зависимости между знаниями, богатством впечатлений ребенка. Часто получается, что игра (ее сюжет) продолжает по инерции строиться по привычным схемам, а в пассивном багаже ребенка остается богатый запас знаний и представлений.

— Играет все время в одно и то же, — частая жалоба родителей.

Игра детей 5—6 лет часто представляет собой трафаретное повторение одних и тех же 2—3 последовательно развертывающихся событий. Вроде бы ребенок перешел в самостоятельной игре от ассоциативных сюжетов (с различными, но достаточно случайно связанными событиями) к сюжетам с логично связанными событиями, но они бедны и однообразны. Как вернуть игре творческую живость, не возвращая в то же время ребенка к «ассоциативному» творчеству?

Надо заметить, что поиск и развертывание сюжетной темы необходимы не только для игры, но и для любой другой творческой деятельности ребенка — рисования, лепки, свободного конструирования. И часто случается, что ребенок говорит: «Я не знаю, что мне рисовать (лепить, строить)».

Здесь и необходима помощь взрослого.

Можно, конечно, помочь ребенку каждый раз разнообразить привычные, наигранные сюжеты, играя вместе с ним. При этом взрослый просто подключается к уже возникшей игре ребенка и вводит в нее по-

вые сюжетные события, наталкивает на них ребенка.

Вернемся к 5-летней Мусе и ее игре в уличное движение. Мало того, что сюжет ее игры исчерпывается многократным повторением одних и тех же событий: нарушением правил одним из водителей игрушечных автомобилей и увозом пострадавшего пешехода на «скорой помощи» в больницу, она еще и на протяжении долгого времени (изо дня в день) развертывает этот сюжет. В очередной раз, когда я включаюсь в ее игру, Муся — «милиционер» предлагает мне быть «шоферами» и «скорой помощью». Вот один «пешеход» пострадал, второй, третий.

— Знаешь, Муся, — говорю я, — мне кажется, скоро в городе никого не останется. Надо что-то придумать.

Муся задумывается.

— А давайте, — наконец решает она, — устроим суд, как в «Шляпе волшебника», чтобы он больше не нарушал правил.

В любимой книжке Муси — «Шляпе волшебника» Т. Янссон описывает забавный суд над страшной Моррой, которая нагоняла страх на некоторых персонажей. Вспомнив этот эпизод сказки, Муся сразу оживляется и предлагает:

— Только давайте — вы будете судьей, а я — все остальные.

Остальные — это как в книжке — виновный, пострадавшие, защитник и народ. Игра сразу меняет направление. Я импровизирую поведение судьи, а Муся с воодушевлением меняет роли нарушившего правила шофера, пострадавших пешеходов, защитника. Игру прерывает Мусина бабушка, которая зовет нас пить чай. Поскольку игра в самом разгаре, мы еще немного задерживаемся. «Судья» быстренько признает вину «водителя» и приговаривает его к посещению лекции о правилах уличного движения. Мусе не хочется заканчивать игру, тогда я предлагаю следующее событие, которое можно разыграть и во время чаепития:

— Давай — ты теперь опять милиционер и как будто читаешь лекцию о правилах движения. А я буду слушателями.

— А что же вы будете делать? — спрашивает Муся.

— Обычно слушатели задают вопросы лектору, — поясняю я.

Мы идем пить чай и продолжаем игру уже в форме ролевого диалога читающего лекцию милиционера и непонятливых слушателей. Заодно проясняем несколько туманные представления самой Муси о правилах уличного движения.

Но поскольку при таком «подключении» взрослый является все же инициатором введения в сюжет новых событий, привлекательной для ребенка становится именно игра со взрослым, который все время что-то придумывает, обновляет игру, придает ей интерес. Так, 6-летний Рома, после того как я внесла некоторое разнообразие в его игру (он все время играл в летчика, а в совместной игре мы перешли от летчика к космонавтам, путешествию на Луну и встрече с пришельцами с другой планеты), через полгода (!), когда мы снова встретились, обрадованно предложил:

— Давай играть в космическое путешествие. Мы в прошлый раз не доиграли.

Взрослый становится как бы поставщиком интересных сюжетов, а ребенок, скорее, потребителем их, нежели создателем.

Бесспорно, такое упражнение в совместной игре со взрослым полезнее, нежели однообразная игра самого ребенка, но все же лучше, если ребенок научится сам строить интересные и разнообразные сюжеты игры.

Для этого надо выделить для ребенка сам сюжет как последовательность событий, попробовать поставить его в такие ситуации, где он оперировал бы сознательно событиями и их последовательностями как самостоятельным материалом.

Здесь нам поможет особого рода игра, которую взрослый может предложить ребенку, — игра в придумку.

Как мы уже выяснили, одна из форм сюжетной игры, которая появляется к концу дошкольного детства, — игра-фантазирование. Многие дети любят придумывать разные истории, особенно если у них есть внимательный слушатель. Но просто придумывание часто возвращает ребенка к ассоциативному творчеству — поток фантазии, ничем не ограниченный, не находящий никаких опор, превращается в алогичное, мало-содержательное повествование. Более того, если такая игра и идет спонтанно, стоит только взрослому вывести ее на уровень осознания, как ребенок отказывается от продолжения деятельности. Во всяком случае

большая часть детей шестого и даже седьмого года жизни просто не принимает задачу придумать историю (сказку, рассказ). Либо дети сразу отказываются от такого неопределенного занятия, либо подменяют его пересказом (часто почти дословным) любимой сказки, рассказа.

Когда Мусе (ей уже 5,5 года) предложили придумать какую-нибудь историю (какую она хочет), она ответила:

— Нет, я так не умею. Я лучше вам расскажу про Мумми-троля.

И почти дословно рассказала главу из только что прочитанной книжки.

К тому же, видимо, сама форма, в которой взрослый внес свое предложение, не совсем удачна. Ведь придумать историю — это уже задача, выполнение и результат которой, вероятно, будет оцениваться взрослым. Деятельность принимает характер обязательно, а это уже для ребенка не игра.

Попробуем изменить свое предложение по форме, перенося акцент на сам процесс деятельности, не фиксируя ребенка на возможном результате:

— Муся, давай по-новому играть — придумывать вместе.

— Давайте, — охотно соглашается Муся. — И вы будете? А про что будем придумывать?

— А ты про что хочешь?

Муся на минутку задумывается:

— Про Емелю. А как это — придумывать вместе?

Итак, герой истории определен. Но как быть дальше, не превратится ли снова придумывание в пересказ (теперь уже сказки «По щучьему велению»)?

Оказывается, детская фантазия нуждается, с одной стороны, в активизации, а с другой — в некоторых опорах, структурирующих и направляющих ее. Поскольку мы собираемся развертывать игру в речевом плане (т. е. уводим ребенка от внешних предметных опор), нам нужны смысловые опоры, которые направляли бы развертывание сюжета в определенное русло, но в то же время обеспечивали достаточную свободу воображения, активизировали его.

Не могут ли быть такой опорой сюжетные картинки или серии картинок? Оказывается, что картинки — опора слишком жесткая. Если это одна сюжетная картинка — ребенок опишет событие, на ней изображенное

(а то и просто перечислит изображенные предметы). Дальше этого события повествование не развернется. Если это серия картинок с изображением последовательных событий — это уже готовый сюжет, который надо только пересказать. Поэтому сюжетные картинки не лучшее средство активизации воображения ребенка.

Пожалуй, в поисках смысловых опор для придумывания нам придется снова обратиться к сказке.

СНОВА СКАЗКА

Мы уже указывали на возможное использование сказки в ходе формирования ролевого поведения ребенка в игре. Тогда мы обращались к одному из аспектов сказочного сюжета — последовательному взаимодействию героя сказки с другими персонажами, что очень удобно для демонстрации ребенку смены роли в игре. Теперь же мы рассмотрим закономерности развертывания сказочного сюжета в целом.

Вообще, наше обращение к сказке не случайно. Многие психологи и педагоги указывали на близость сказки и игры. Советский психолог А. В. Запорожец писал, что деятельность ребенка по восприятию сказки «по своей психологической природе очень близка к игре. Но если в игре ребенок реально действует в воображаемых обстоятельствах, то здесь и действия, и обстоятельства являются воображаемыми».

Сказка и ее преломление в деятельности детей, даже простой пересказ, разыгрывание, оказывает большое влияние на познавательное и нравственное развитие ребенка. Образность и яркость сказочных персонажей, олицетворение в них добра и зла способствуют развитию у ребенка внутреннего содействия, сопереживания героям, в которых воплощены определенные нравственные качества человека.

Группа американских исследователей специально проверяла, как влияет на познавательное развитие ребенка совместная игра со взрослым по сказочным и обычным бытовым сюжетам. Оказалось, что разыгрывание сказок обеспечивает большие сдвиги в развитии детского мышления. Исследователи относят это за счет большей четкости и структурированности сказочного сюжета, по сравнению с сюжетами на бытовые темы.

В чем же особенности сказочных сюжетов?

Оказывается, народные волшебные сказки, несмотря на их тематическое разнообразие, имеют однородное строение. Подробное описание сюжетной схемы сказки можно найти в книге советского литературоведа В. Я. Проппа «Морфология сказки» или в замечательной книжке Д. Родари «Грамматика фантазии». Здесь мы ее немного упростим, и тогда любая волшебная сказка предстанет перед нами как последовательность следующих событий или смысловых кусочков:

1. Фиксация первоначальной недостачи (нехватки какого-то предмета; нарушения запрета, в результате чего какой-то персонаж пропал, похищен), неосуществленного желания; отсылка (или самостоятельный уход) героя за недостающим объектом.

2. Встреча героя с дарителем волшебного средства; предварительное испытание героя (на силу, ловкость, доброту, смекалку и т. п.).

3. Получение героем волшебного средства от дарителя; преодоление с его помощью препятствий на пути к недостающему объекту.

4. Встреча героя с антагонистом (обладателем недостающего объекта); основное испытание героя (борьба с антагонистом).

5. Победа героя и получение им искомого объекта.

6. Возвращение героя и получение им награды.

Если оживить в памяти известные вам волшебные сказки, то вы увидите, что они строятся по такой схеме, правда, могут быть незначительные ее вариации — удвоение, утроение каких-то смысловых блоков (например, герой может последовательно получать несколько волшебных средств-помощников, как в сказке «Царевна-лягушка»). В некоторых сказках герой с помощью волшебного средства решает не одну, а целый ряд задач (как в сказке «По щучьему велению»). Но в целом эта композиция сохраняется, любая волшебная сказка — вариант основной схемы.

Если подставить в эту схему конкретных персонажей и описать их конкретные действия, получится новая, придуманная вами сказка. Вот как пишет об этом В. Я. Пропп: «Можно самому создавать новые сюжеты в неограниченном количестве, причем все эти сюжеты будут отражать основную схему, а сами могут быть непохожими друг на друга... Если распределить затем функции по действующим лицам из сказочного

запаса или по собственному вкусу, то схемы оживают, они становятся сказками».

Кстати, надо сказать, что основные блоки сказочной схемы связаны с основными персонажами сказки, которых обычно бывает не больше 6—7 (это герой, искомый персонаж, отправитель, даритель, помощник, антагонист). Существуют традиционные типы персонажей. Например, в русской народной сказке царь — типичный отправитель, Иван-царевич или Иванушка-дурачок — типичный герой, змей — типичный антагонист, баба-яга — даритель, Серый Волк — волшебный помощник. Каждый смысловой блок сказки связан с появлением нового персонажа.

Итак, основная схема сказки задает последовательность из 6—7 сюжетных событий. Больше для ребенка пока и не нужно.

Взрослый, играя с ребенком в придумку, может иметь в виду эту схему и руководствоваться ею, предлагая ребенку образцы трансформации, изменения (поначалу — незначительного) каждого смыслового кусочка известной сказки. Знание схемы сказки облегчает роль взрослого в такой игре. Ведь не каждый взрослый может легко импровизировать, придумывать интересную историю, увлекая за собой и ребенка.

Приведем схематический пример существующей сказки и возможного варианта ее трансформации, чтобы задача взрослого стала понятнее.

Сказка «Иван-царевич
и Серый Волк»

Царь хочет получить жар-птицу и отправляет Ивана-царевича за ней.

Иван-царевич встречает Серого Волка, который оказывается волшебным помощником.

Возможный вариант
трансформации

Царь живет в жаркой стране и никогда не видел новогодней елки (подойдет любая другая трудно достижимая диковинка). Он отправляет за ней царевича (слугу, Емелю, любого другого персонажа, в восприятии ребенка положительно окрашенного).

Царевич отправляется в дорогу, но не знает, где найти елку. Он встречает старичка лесовичка (бабу-ягу, фею, любого оказавшегося в беде зверька), помогает ему и получает волшебное средство (клубочек, ковер-самолет, сапоги-скороходы, гадюка и компас, если ребенок уже знает, что это такое).

Иван-царевич с помощью Серого Волка отыскивает жар-птицу.

Иван-царевич добывает жар-птицу, побеждая царей-антагонистов.

Иван-царевич забирает жар-птицу и возвращается домой (наградой служит попутно добытая невеста).

Дальнейшие перипетии с братьями — умножение смысловых блоков, поэтому ими можно пренебречь.

Царевич с помощью волшебного средства попадает в северную страну, где растут елки. Он побеждает злого волшебника, охраняющего самую красивую из них (не исключается, что он, как и в канонической сказке, делает это в несколько этапов). Царевич забирает елку и возвращается с ней домой, где получает обещанную награду (все, что может привлечь, — сто пудов мороженого, ранец к школе, настоящий автомобиль и пр.).

Не исключено, что царевич получит новую задачу.

Кстати, этот вариант мы придумали не сами, он возник на основе нашей совместной игры с детьми.

Изменения, вносимые взрослым в известную сказку, являются образцом для ребенка, активизируют его воображение, а сама сюжетная схема позволяет направить его в более строгое русло, задает смысловые опоры, придает фантазии ребенка большую логичность, связность.

При этом важно отметить два момента. Во-первых, ни в коем случае нельзя заранее объяснять эту схему ребенку и требовать от него придумывания по схеме. В таком случае игра превратится в учебную задачу, потеряет характер свободной и необязательной деятельности. Механическая работа по наполнению схемы — это уже не игра. Кроме того снимается момент ожидания неизвестного (что будет дальше), который составляет одну из самых привлекательных сторон совместной игры в придумку.

Другое дело, что ребенок уже знает много сказок и у него есть интуитивные представления о том, как бывает в сказке, а по мере такой игры эти представления становятся яснее.

Во-вторых, надо иметь в виду, что, поскольку речь идет о совместном придумывании, взрослый должен руководствоваться именно общей сюжетной схемой. Даже если взрослый заготовит заранее конкретный вариант трансформации какой-либо сказки, он не может и не должен быть реализован в совместной деятельности, так как в ходе придумывания ребенок будет раз-

вертывать сюжет по-своему. Придуманная вдвоем сказка всегда отличается от замысла каждого из партнеров.

Пусть читателя не смущает, что мы предлагаем ему вместе с ребенком трансформировать сказку. На этот счет мы приведем рассуждение Д. Родари из его «Грамматики фантазии»: «Дети в отношении сказок довольно долго остаются консерваторами. Им хочется, чтобы сказка рассказывалась теми же словами, что и в первый раз, им приятно эти слова узнавать, усваивать в первоначальной последовательности, снова испытывать волнение, как при первой встрече с ними, в том же порядке: удивление, страх, вознаграждение.

Детям необходимы порядок и успокоение, мир не должен слишком часто сходить с рельсов, на которые ребенок с таким трудом его водружает.

Поэтому вполне возможно, что поначалу игра в «перевирание» сказок будет раздражать, будоражить. К появлению волка малыш подготовлен, появление же незнакомого персонажа настораживает: неизвестно, кто он, друг или недруг.

Но наступает момент, когда Красной Шапочке больше нечего ему сказать: ребенок может с ней и расстаться. Как со старой игрушкой, от долгого употребления пришедшей в негодность. Вот тогда он соглашается, чтобы сказка превратилась в пародию, — отчасти потому, что пародия как бы санкционирует расставание, но еще и потому, что новый угол зрения возобновляет интерес к самой сказке.

Переставленная на другие рельсы, знакомая сказка заставляет ребенка переживать ее заново. Дети играют теперь не столько с Красной Шапочкой, сколько сами с собой; бесстрашно позволяют себе вольности, рискуют брать на себя ответственность за все то, что может случиться...

В некоторых случаях эта игра будет оказывать оздоровительное воздействие. Она поможет ребенку избавиться от иных навязчивых идей: научит не бояться волка, представит в менее гнусном свете лешего и в смешном виде ведьму, установит более четкую грань между миром подлинным, где известные вольности недопустимы, и миром вымысла. Это рано или поздно должно произойти: конечно, не раньше, чем волк, леший и ведьма выполнят свою традиционную миссию, но, разумеется, и не слишком поздно».

Старший дошкольник уже легко принимает переименование знакомой сказки. Но надо сказать, что, изменяя конкретных персонажей, способы их действий, он стремится сохранить нравственный смысл сказки. Это хорошо сформулировал один 6-летний мальчик, когда мы играли с детьми в «придумку» и кто-то из участников предложил закончить сказку победой злого Кощея над главным героем. «Нет,— сказал он,— так нельзя. В сказке добрые всегда побеждают злых».

Но мы все время говорим: придумывать вместе с ребенком. А как это — придумывать вместе? Наверное, для читателей это пока так же непонятно, как и для 5-летней Муси.

ПРИДУМЫВАЕМ ВМЕСТЕ

Известный русский писатель Андрей Белый в своих воспоминаниях описывает, как он, будучи гимназистом, играл с приятелем:

«Бывало, начинаю импровизировать, как собрались в гимназии (описываю какой-нибудь эпизод), и вдруг прерываю себя:

— По лестнице бежит перепуганный Кедрин... Ну а теперь ты, Сережа!

Сережа, подхватывая сюжет, остраивает его до катастрофы:

— Тут открылось — вот что: Казимир Клементьевич ведет под гимназию нашу подкоп... Тебе, Боря!

Перекидывали, точно мячик сюжет; сочиняемый миф — настоящее сюжетное наводнение...»

Конечно, дошкольникам такие свободные импровизации не по плечу, но здесь нам важен сам принцип, который взрослый может использовать в совместной игре с ребенком: «перекидывание сюжета, точно мячика» от одного участника игры к другому. А сказка и нужна нам, чтобы облегчить игру — она как раз позволяет определить моменты «перекидывания мячика» (моменты перехода от одного смыслового блока к следующему, т. е. от одного сюжетного события к другому) и задает хотя бы приблизительно общее направление развертывания сюжета.

Подкрепим это объяснение аналогией... с шахматами. Когда вы начинаете разыгрывать партию с партнером и у вас первый ход, вы стоите перед достаточно широким выбором действий, но он все же ограничен

функциональными возможностями фигур. Вы делаете ход, предполагая возможный ответ партнера. Он отвечает, но совсем не так, как вы рассчитывали (хотя тоже руководствуется правилами), и тем самым вносит коррективы в ваш первоначальный замысел. Но и вы следующим ходом можете либо заставить его изменить замысел, либо принять предложенную тактику.

По такому же принципу строится и игра с ребенком в придумывание сказок. Партнеры по игре — вы с ребенком — действуют поочередно. Вместо шахматной доски перед вами смысловое поле сказки. Каждый волен выбирать содержание своего хода (очередного сюжетного события), но он ограничен последовательностью смысловых блоков сказки (это как бы правила вашей игры). Более того, конкретное наполнение события, предложенное одним из участников, каждый раз вносит коррективы в первоначальный замысел партнера. Через постепенное нанизывание конкретных событий (взаимно ассимилированных, скоординированных участниками) разворачивается общая сказка.

Но есть существенное различие — в этой партии только вы четко знаете правила разворачивания сказочного сюжета; ребенок, как мы уже говорили, лишь интуитивно их чувствует (хотя по мере упражнения может перейти к вычленению для себя схемы сказки).

Для начала можно просто несколько преобразовать известные ребенку сюжетные сказочные тексты.

Вот Муся выбрала героя — Емелю. Объясняю ей, как мы будем играть:

— Хорошо, давай придумывать про Емелю. Только не так, как в сказке «По щучьему велению», а немного по-другому. Будем рассказывать по очереди. Сначала я кусочек, а потом ты будешь продолжать. А потом опять я.

Придумывание похожей, но все-таки другой сказки заставляет ребенка выделять сюжетные события и осознать, что сюжет может разворачиваться по-разному, так как происходит постоянное сравнение нового сюжета с уже известными.

Начинаю сказку:

— Отправил как-то отец Емелю дров нарубить в лес.

— Нет, сначала за водой, — поправляет Муся.

— Это в той сказке за водой, а у нас, давай сначала в лес.

— Пришел Емеля в лес за дровами и видит — там волк сидит с перебитой лапой и убежать не может. А теперь давай ты, Муся.

— Я же не знаю, какой он был — добрый или злой. — Муся в нерешительности. — Давайте, вы еще немножко!

— Ладно! Связал его Емеля и говорит: «Отведу тебя в город и в зоопарк сдам». А волк ему в ответ: «Отпусти меня, Емеля, я тебе любое желание помогу исполнить». Теперь ты дальше рассказывай, Муся!

Муся снова возражает:

— Там щука была волшебная, а не волк.

— Мы же по-другому придумываем, — напоминаю я.

Поначалу ребенок будет все же следовать известному ему тексту. Тогда взрослый в своем следующем «кусочке» должен ввести очередное изменение по сравнению со сказкой, взятой за основу:

— А царь этого государства очень хотел увидеть живого слона и бросил клич: «Кто привезет мне живого слона, получит полцарства!» Услышав об этом, Емеля решил отправиться в Африку за слоном. Но как туда добраться, он не знал. А дальше ты, Муся!

Смена рассказчика должна сначала определяться взрослым — в момент перехода к следующему смысловому «кусочку». Если у ребенка получается придумывание и он последовательно развивает предшествующее событие, можно предоставить ему возможность рассказать побольше. Если же вы видите, что у него произошла заминка, он не может двинуться дальше (признак этого — не только длительная пауза, но и повторение того, что он только что рассказывал, или вашего предыдущего «кусочка»), предложите ребенку передать «ход» вам:

— Давай, я немножко дальше расскажу.

В таких случаях следует передавать «ход» ребенку, уже задав очередное сюжетное событие, — ему будет проще его развернуть, чем выбрать самому. Например, описав затруднения героя, можно намекнуть на возможный выход:

— И тут он встретил добрую волшебницу. А дальше ты!

Но даже если ребенок проявляет активность, не следует совсем выходить из игры. Не забывайте, что совместное придумывание кроме активизации детского воображения преследует еще одну важную цель — на-

учить ребенка согласовывать замысел с партнером, а это возможно только через постоянные столкновения замыслов и выработку общей сюжетной линии.

Ребенок не сразу начинает учитывать замысел партнера в своем рассказе. Когда вы только начинаете играть в «придумку», вы обнаруживаете, что часто в своем очередном «кусочке» повествования ребенок совершенно не учитывает ваш предыдущий фрагмент, как бы рассказывая свою сказку независимо от вас. Детям вообще свойственно исходить из предположения, что их намерения (в данном случае замысел сказки) открыты для других — если они сочиняют сказку, то взрослому должно быть известно, о чем они будут рассказывать. В такие моменты очень важно продемонстрировать ребенку свое непонимание, указать ему на смысловое несоответствие:

— Погоди, Муся, у меня ведь было по-другому. Мы же одну, общую сказку придумываем, а получается, что у тебя — своя, а у меня — своя. Я рассказывала не так...

Повторите снова свой фрагмент и предложите ребенку продолжить его. Может оказаться, что он мешает реализации замысла ребенка, и тогда возникает реакция такого рода:

— А я хочу не так. Не так было. Это неправильно!

Не следует во всем соглашаться с ребенком и сразу изменять рассказ в угоду его намерениям. Если так действовать, он никогда не научится слышать другого человека, относиться к нему как существу, имеющему собственные намерения и замыслы. Представьте себе, что вы его сверстник, и постарайтесь мягко настоять на своем, предъявите свои права на равное партнерство:

— Но мы же вместе придумываем. Это несправедливо, если будет только так, как ты хочешь.

Постепенно ребенок научится прилаживаться к партнеру и влиять на его замысел посредством планирования дальнейшего хода сюжетных событий. Уже в самом начале рассказа он станет предлагать вам:

— А давайте, потом он встретит... А потом с ним случится...

Ваше право — принять эти предложения или нет, но он о своем замысле вас оповестил.

Часто дети, придумывая сказку, не изменяют очередное сюжетное событие, а вводят его из другой из-

вестной им сказки, как бы берут готовым. Поначалу такое комбинирование сказок (если оно осмысленное) неплохо, но, когда ребенок уже освоил игру, взрослый может напомнить ему, из какой сказки этот «кусочек», и предложить придумать иначе.

Взрослый может по нескольким известным сказкам придумать с ребенком 2—3 истории, все больше отличающиеся от исходного сюжета. Если ребенок уже начал сам управлять сменой рассказчика, у него появилось «опережающее» планирование дальнейших сюжетных событий, он легко уходит от готового текста, включая в сюжет не только сказочные, а вполне реалистические детали, комбинируя те и другие (особенно это касается персонажей — наряду с типичными сказочными персонажами появляются реалистические, — способов их действий и задач, которые перед ними ставятся). Это значит: ребенок научился развешивать сюжет (ощутил его как движение событий) и можно уже перейти от придумывания сказок к более сложным задачам.

Теперь совместное придумывание может задаваться взрослым несколько иначе: через предложение в качестве темы необычного сочетания персонажей («Давай придумывать историю про Буратино и... воспитательницу детского сада»), через помещение персонажа в необычные условия («Давай придумывать историю, как будто Снусмумрик попал в Цветочный город»). Такая завязка сюжета предоставляет большую свободу воображению участников, но и требует большей его работы, чем придумывание похожей на образец сказки.

Д. Родари называет такие задачи на придумывание биномами фантазии. Он предлагает их для самостоятельной деятельности школьникам. У дошкольников они могут быть использованы только в совместной деятельности со взрослым.

Темы для игры в «придумку» можно почерпнуть, наблюдая за самостоятельной игрой ребенка. Взрослый может выделить привычные, пайгранные сюжеты, любимые персонажей, с которыми ребенок идентифицируется в игре. Дальнейшие игры в «придумку» могут строиться на расшатывании, трансформации этих сюжетов. В центре истории может быть любимый персонаж ребенка или он сам вместе со взрослым:

— Давай как будто мы отправились на Луну. При-

летели туда в ракете. А там стоит какой-то неизвестный космический корабль. А дальше ты рассказывай!

История может строиться и как продолжение прочитанной и понравившейся ребенку книги (к примеру: «Давай придумаем, что было потом с Незнайкой...»).

Как видно, выбор тематического содержания для игры в «придумку» очень широк, но каждый раз оно должно быть интересно и актуально для ребенка. Вообще лучше предоставлять выбор темы ему самому (в конце концов взрослый может направить ее в необходимое русло в ходе игры).

Придумывание без образцов может показаться взрослому тяжелым испытанием — ведь он остается единственной опорой для ребенка (должен своим участием направлять и корректировать замысел ребенка). А на что же опереться самому взрослому? Ведь сказки уже нет. На самом деле взрослый только в формулировании игровой задачи для ребенка отказывается от схемы сказки. Для себя он все равно может ее использовать, несколько обобщив. К примеру, она может выглядеть следующим образом: возникновение задачи перед героем истории — препятствия на пути ее решения — добывание средства преодоления препятствий (может быть, чья-то помощь) — преодоление этих препятствий — решение задачи. Как и в сказке, любой блок можно умножить. Самая общая схема сюжета, которую предлагают литературоведы, выглядит следующим образом: возможность поступка (события) — актуализация проступка (события) — финал.

Игра в «придумку» с ребенком занимает у взрослого немного времени — 10—20 минут (этого достаточно для одной истории). При этом мама может не отрываться от домашних дел (готовить ужин, гладить белье).

Играть в «придумку» можно не только вдвоем с ребенком — кроме мамы в нее может включиться и папа, и ребенок постарше. Хорошо привлечь приятелей вашего ребенка, с которыми он часто играет. Но лучше, если участников будет не больше четырех, — дети не могут долго ждать своей очереди высказаться.

Играя с ребенком, следует иметь в виду, что детские сюжеты не имеют конца, незамкнуты. Поэтому не имеет смысла ограничивать ребенка логическим концом рассказа (придумывать историю до конца). Ребенку часто хочется продолжить ее, вовлечь любимого

героя в новые события и приключения. Поэтому, если он сам не изъявляет желания перейти к другой теме («Я хочу теперь другую историю придумывать»), следует просто указать на недостаток времени, необходимость заняться другим делом и перенести продолжение истории на другой раз:

— Давай еще по кусочку придумаем, а что было дальше — в следующий раз.

Вы увидите, что на следующий день ребенок будет с нетерпением ожидать этой игры; взрослому даже не надо обременять свою память, ребенок с точностью воспроизведет содержание придуманной накануне (а то и несколько дней назад) истории. Такая игра быстро становится очень привлекательным занятием для ребенка.

Мы с Мусей (которой скоро должно исполниться 6 лет) на протяжении многих дней придумывали продолжение ее любимой сказки «Шляпа волшебника». Один из ее персонажей — Снусмумрик — в конце книжки отправляется в путешествие и расстается с друзьями. Это немного грустный конец, и Муся с удовольствием продолжала сказку историей о том, как путешествовал Снусмумрик, заставляя его вновь встретиться с друзьями, и т. п. Лето прервало нашу игру. Через несколько месяцев Муся, встретившись со мной, напомнила:

— Мы давно не придумывали про Снусмумрика. Давайте дальше!

А когда я посетовала на занятость, Муся с сожалением сказала:

— Ну, когда освободитесь, будем придумывать? А хотите, новую историю начнем!

Заканчивая описание игры в «придумку», следует сказать, что она требует от взрослого тактичности и чувства меры. Важно не занижать возможностей ребенка, но и не подавлять его своей эрудицией и превосходством знаний. Это касается как выбора темы игры, так и самой манеры поведения взрослого. Взрослый должен не забывать, что он играет с ребенком с целью его развития и что не стоит использовать эту ситуацию как повод для самоутверждения.

— Ну и что же, — скажет читатель, — вы просто научили ребенка придумывать сказки и разные истории, а причем здесь игра?

Конечно, не стоит обольщаться, в обычных условиях дошкольники самостоятельно, без взрослого, играть в «придумку» не станут, да мы и не ставили такой цели. Ведь перед взрослым стояла другая задача — научить ребенка свободно оперировать сюжетными событиями и согласованно с партнером выстраивать их в последовательности (совместно строить сюжет). Но тот опыт, который дети приобрели в этой игре со взрослым, окажет существенное влияние на их индивидуальные самостоятельные занятия, на совместную игру со сверстниками.

Прежде всего, наблюдая теперь за самостоятельной игрой ребенка, вы увидите, что она становится интереснее, разнообразнее. Сюжеты игры перестают быть трафаретными, стереотипными. Это относится ко всем видам сюжетной игры, о которых шла речь в начале главы (ролевой, режиссерской, игре-фантазированию).

Опыт фантазирования, придумывания переносится и на другие виды детской деятельности, связанные с развитием творческого замысла, — рисование, лепку, свободное конструирование, рассказывание по картинкам.

В результате совместного со взрослым придумывания развиваются и возможности речевого общения ребенка — умение учитывать в общении другого человека, связно, понятно для другого рассказывать о чем-то (о каком-то событии, происшествии, просмотренном мультфильме и т. п.).

Но больше всего такая игра со взрослым оказывает влияние на самостоятельную совместную игру детей. В домашних условиях, где большей частью ребенок играет один, родителям трудно наблюдать этот эффект, поэтому мы обратимся к игре детей в детском саду.

В детском саду дети 5—6 лет с не меньшим удовольствием, чем дома, играют со взрослым в «придумку». Это даже интереснее, так как мы играем втроем, а то и вчетвером (с 2—3 детьми сразу). Три участни-

ка — три замысла, и сюжеты каждый раз получаются разные и интересные.

Если сразу после «придумки» взрослый предоставляет детям условия для самостоятельной деятельности, оказывается, что придуманный сюжет становится как бы каркасом, общей программой их игры. Он ложится в ее основу, а по ходу дела дополняется, изменяется.

Если же сразу после игры в «придумку» условия для самостоятельной игры не складываются (дети идут на прогулку, обедать и т. п.), «сюжеты-трансформанты» постепенно накапливаются, кое-что забывается, перепутывается. Но вот дети в очередной раз собрались вместе, чтобы поиграть в «придумку», а взрослый говорит, что ему сейчас некогда, пусть они поиграют одни, как хотят. В таких случаях и может возникать самостоятельная игра детей в «придумку». Прежде чем начать играть «по-настоящему», они говорят: «Давайте сначала придумаем». Конечно, их самостоятельное придумывание течет не так гладко, как со взрослым: истории покороче, последовательность «ходов» не так четко соблюдается, больше споров. Но главное здесь то, что совместное придумывание становится своего рода предварительным планированием сюжета игры, не навязанным извне, а возникшим по собственной инициативе детей.

Сама же совместная игра (уже с игрушками, предметными действиями, ролями) протекает гораздо сложнее, чем раньше. До придумывания со взрослым дети, играющие вдвоем, разворачивали сюжет игры каждый сам по себе, не очень вникали в замысел партнера, часто не поясняли вводимые сюжетные события, а если действовали слаженно, то в пределах «наигранного», много раз повторенного сюжета, с 2—3 последовательными событиями.

После «придумки» содержание игры стало разнообразнее, исчезли несогласованные сюжеты участников, общий сюжет стал включать до 5—7 последовательно связанных событий. Усилилась поясняющая речь, и что интересно — «действенная» игра часто перемежалась «придумыванием» (т. е. эпизодически переходила в чисто речевой план), в ходе которого предлагались и обсуждались очередные сюжетные события.

Иначе говоря, дети стали не только «вбирать» в игру разнообразные содержания, свободно оперируя

отдельными событиями, выделяя их, но и планировать, согласовывать сюжетные замыслы в ходе игры и даже до нее. Переход к планированию деятельности (особенно совместной) очень важен для подготовки ребенка к школе, вообще является существенным показателем развития ребенка.

Но это все внешние стороны игры, а изменилась ли она по сути — стало ли «придумывание», т. е. стремление к творчеству, внутренней характеристикой игры? Похоже, что это так, а свидетельство тому — поведение детей в следующих ситуациях:

Наши 6-летние питомцы группами по 4 человека приглашались в лабораторную комнату поиграть (часть групп была составлена из детей, игравших со взрослым в «придумку», часть — из неигравших). Все они уже много раз здесь бывали и с удовольствием играли.

Но, войдя на этот раз в комнату, дети обнаружили, что все игрушки куда-то исчезли, в комнате ничего нет, кроме нескольких детских столиков, стульев, а в углу сидит незнакомая тетя и, погрузившись в бумаги, что-то пишет. Экспериментатор (с которым дети были хорошо знакомы), проводив детей до дверей, объяснял, что ему надо отлучиться к телефону, и предлагал детям пока побыть одним. Экспериментатор исчезал прежде, чем дети обнаруживали отсутствие игрушек, а незнакомая тетя в углу ничего на этот счет объяснить не могла.

Экспериментатор отсутствовал минут десять. За это время можно было и заскучать (если не знать, как можно интересно играть без игрушек).

Это и случалось со многими детьми в группах, не прошедших через игру в «придумку». Они «прилипали» к окну, пытались найти развлечение в событиях, происходящих на улице, изредка обменивались репликами по поводу пробежавшей кошки, мокрой крыши и т. п. Пробовали завязать разговор с тетей, сидящей в углу, но она, ссылаясь на занятость, не вступала в общение. Иногда возникали попытки развернуть подвижную игру, но она быстро прекращалась, так как в комнате было тесновато для таких занятий. В общем, к приходу экспериментатора скука достигала своего апогея, и дети, выяснив, что игрушек сегодня не будет (их моют и приводят в порядок), без сожаления отправлялись в свою групповую комнату.

Совсем иначе вели себя дети, получившие опыт игры в «придумку» со взрослым. Так же поудивлявшись немного, куда делись игрушки, они начинали нащупывать возможности игры и в таких условиях. Первоначально возникал активный перебор тем, в котором участвовали все дети группы: «А давайте в фэй», «А давайте в школу», «Так неинтересно, давайте придумаем...», «А давайте в школу зверей...» Остановившись на наиболее привлекательной для всех (кто-то уже и игровое пространство обозначил: «Здесь была доска», кто-то заявил роль: «Я был учитель»), дети начинали реализовывать ее уже через ролевое поведение, привлекая все возможные средства для беспредметного игрового действия — мимику, изобразительные действия, интонации. Сюжет развёртывался очень динамично — различные события просто описывались участниками или разыгрывались через ролевые диалоги, так как не было возможности «застрясть» на манипуляциях с игрушками. Приход экспериментатора, прервавший игру, вызвал у детей скорее сожаление, нежели радость, как у предыдущих групп.

Освоение детьми нового способа построения игры (сюжетосложения) привело и к расширению мотивации игры: играть для этих детей — это не только действовать с игрушками, воспроизводя настоящие действия, но и придумывать.

Итак, способствуя развитию ребенка, игра в «придумку», приносит пользу и взрослому: потратив не так много времени на игру с ребенком, он может гораздо больше выиграть на том, что ребенок может теперь сам занять себя и эти занятия содержательны.

О ДРУГИХ ИГРАХ И ОБ ИГРУШКАХ

В жизни ребенка старшего дошкольного возраста большое место занимает игра с правилами. Игра с правилами, не менее чем сюжетная, важна для развития ребенка. В ней он учится подчинять свое поведение правилам (действовать произвольно), в ней развиваются его движения, внимание, умение сосредоточиться и многие другие специальные способности (в зависимости от характера и содержания игры), которые особенно важны для успешного учения в школе.

В домашних условиях взрослый должен стимулировать наряду с сюжетной игрой и игру с правилами.

Но поскольку игры с правилами всегда рассчитаны на несколько участников, взрослому придется принимать непосредственное участие в игре каждый раз, выступать в качестве партнера и носителя правил игры.

Конечно, не обязательно играть с ребенком в подвижные игры (прятки, салочки и пр.), в которые он уже самостоятельно играет со сверстниками в детском саду, во дворе. Более удобны в домашних условиях настольные игры с правилами. Это игры типа «гусек», детское лото, домино и более сложные — шашки, шахматы. Не следует забывать и словесные игры с правилами («Кто летает?», «Скажи наоборот», «Нагружаем пароход» и др.).

Играя с ребенком, взрослый должен объяснять ему правила (до начала игры, если она является для ребенка новой) и постоянно уточнять эти правила в ходе последующих игр. Надо различать неправильные действия ребенка как следствие его невнимательности и как следствие неполноты знаний правил игры. Чтобы проверить знания ребенка, взрослый может специально допустить ошибку в своих действиях и посмотреть, как будет реагировать на нее ребенок. Плохо усвоенные правила необходимо уточнить в ходе последующей игры, указывая на неправильные действия ребенка, т. е. давая ему одновременно образцы контроля за действиями партнера (это очень важно для дальнейшей игры ребенка с партнерами-сверстниками). Нужно указывать ребенку на обязательность правил игры для всех. Дети имеют тенденцию замечать нарушение правил со стороны партнера, но допускать это для себя. В таких случаях взрослый должен выступать как действительно равный партнер. Снисходительное отношение к ошибкам ребенка или намеренному нарушению им правил — плохая услуга ребенку. А взрослые часто считают:

— Ну, пусть он выиграет, ведь ему этого так хочется.

Неумение или нежелание подчиняться правилам, обязательным для всех, приведет в дальнейшем к конфликтам ребенка со сверстниками в их совместной игре.

Часто случается так, что взрослый в игре с ребенком все время поддается ему, обеспечивая его выигрыш, а затем излишне рекламирует его успех. Привычное выигрывание делает для ребенка очень болез-

ненной неудачу в игре (а это легко может случиться, если он играет с приятелем, с кем-то из честно играющих взрослых). Это может привести к смысловым барьерам и отказу ребенка от участия в игре, где он может предполагать неудачу. Поэтому лучше, если ребенок сразу будет привыкать к мысли о том, что выиграть или проиграть в игре может каждый и он отнюдь не исключение.

В игре с правилами ребенок осваивает и общенормативные способы регуляции совместной деятельности, т. е. способы, позволяющие в любой игре выбрать начинающего ее, водящего так, чтобы никому не было обидно.

Для этого перед игрой взрослый может предлагать и использовать правила выбора — очередность, жребий в его специфически детской форме (считалки) и в других его формах (перехват палочки, угадывание, в какой руке фишка, и т. п.). К примеру, если ребенок хочет каждый раз первым начинать игру или, наоборот, все время требует этого от взрослого, целесообразно использовать считалку:

— Давай рассчитаемся, кому начинать первому.

Обратите внимание на то, знает ли ваш ребенок считалки, умеет ли ими пользоваться. Ребенок к старшему дошкольному возрасту должен знать хотя бы 2—3 считалки. Умение их использовать просто необходимо ему в игре со сверстниками для справедливого разрешения возникающих конфликтных ситуаций.

Часто ребенок, начиная «рассчитываться», соединяет слова считалки друг с другом или, наоборот, разделяет их на слоги, которые «падают» на участников, как отдельные слова. Здесь надо учитывать, что дошкольнику еще трудно правильно разделить фразу на слова (даже если он умеет читать). Выход из этого, на наш взгляд, пока один — демонстрация «рассчитывания» взрослым с правильным выделением слов. Пусть ребенок пока просто правильно запомнит образец. Но вообще хорошо, если считалки будут короткие, с минимальным числом союзов и предлогов.

Встречаются и случаи сознательного жульничества со стороны ребенка. Это легко обнаружить, так как ребенок начинает растягивать слова к концу считалки, уже предвидя, на кого «попадет» последнее слово. В таких случаях, конечно, надо уличить его в «нечестности» и предложить рассчитаться заново.

В заключение — несколько замечаний о подборе игрового материала, организации игрового уголка старшего дошкольника.

Игровой материал для старшего дошкольника не слишком отличается от имевшегося у него раньше. Да и очень трудно заставить ребенка расстаться с любимыми игрушками. Для совместной игры детей игрушка уже не так важна, они легко обходятся самым минимумом сюжетных игрушек, разнообразными предметами-заместителями. По дома ребенок чаще играет один, поэтому следует снабдить его сюжетными игрушками для режиссерских игр. Это автомобильчики, солдатки, маленькие куклы с соответствующей мебелью и лоскутками для шитья, наборы небольших животных, т. е. все то, из чего можно построить целый «мир».

Также необходимы строительные наборы разного размера; они обеспечивают занятия свободным конструированием и могут быть использованы в сюжетной игре (для обозначения игрового пространства, в качестве предметов-заместителей).

Как и в возрасте 3—5 лет, ребенок должен иметь возможность свободно использовать для игры детский стол и стулья в своей комнате, диванные подушки и т. п. «Пещера» под столом, накрытым скатертью, «ракета» из перевернутых стульев, взятая из коридора стремянка — «капитанский мостик» — все это придает игре привлекательность.

Необходимо обеспечить ребенка и настольными играми разных типов — лото, домино, 1—2 игры типа «гусек», шашки, шахматы. Доступными для ребенка должны быть и материалы для рисования и лепки, предметы для игр-упражнений (мяч, скакалка, обруч и т. п.).

Вообще все материалы для игры и самостоятельных занятий ребенка должны располагаться так, чтобы он имел возможность организовать самостоятельную деятельность (и сменить один ее вид на другой) без лишних обращений к взрослому. Не надо хранить игровые материалы в разных местах (например, конструкторы — на шкафу, кубики — в одной комнате, куклы — в другой и т. п.). Ребенок, во-первых, не может найти предметы, необходимые для осуществления своего замысла, а во-вторых, кажущееся удобство (все лежит на своих местах) обернется неудобством и для

взрослых, поскольку ребенок будет все время терзать их своими просьбами («Мама, достань мне конструктор... Мама, я краски не могу достать...» и пр.).

Ребенок старшего дошкольного возраста уже может сам убирать за собой игрушки, мыть кисточки после рисования, поэтому все эти вещи должны быть компактно расположены в доступном для него месте (на низком стеллаже, в шкафчике).

РЕБЕНОК СРЕДИ СВЕРСТНИКОВ

Старшие дошкольники уже много времени проводят со своими сверстниками. Поскольку основной вид их самостоятельной деятельности — игра, она и становится основой самоорганизации любой детской группы. Вокруг нее и в ней строятся реальные взаимоотношения детей.

Умеет ли играть интересно, справедливо ли поступает в совместной игре — это один из важных критериев, которые определяют отношение сверстников к ребенку, их симпатии. А войти в общество сверстников — очень важная вещь для эмоционального благополучия ребенка (так же как для взрослого — важно чувствовать себя равноправным членом производственной группы).

Неумение играть вызывает отвержение ребенка обществом сверстников и часто оборачивается непоправимыми последствиями, глубокими личностными травмами для дошкольника. Первоначальный внешний конфликт (не принимают в игру) переходит во внутриличностный — снижается самооценка ребенка, у него возникает чувство малоценности или, наоборот, негативизм, который уже с трудом поддается психологопедагогической коррекции.

В группах детского сада встречаются порой дети, которые всегда в стороне от других детей, не принимаются в их компанию, потому что не умеют играть или играют не так, как принято в этой группе. Никакие прямые нажимы взрослых, направленные на то, чтобы этих детей приняли в игру, не помогают. Пока взрослый рядом, его авторитет может «сработать», но когда дети останутся одни, все вернется на свои места.

А ведь на начальной стадии все еще вполне поправимо — надо просто помочь ребенку овладеть необходимыми способами построения игры.

К сожалению, родители не всегда видят неблагополучие ребенка, а если видят, не всегда понимают его причины. Нежелание идти в детский сад, например, — это чаще всего показатель конфликта со сверстниками, неумения ребенка найти общий язык с ними. Эта сфера жизни ребенка не должна быть вне поля зрения родителей. Присмотритесь, как играет ваш ребенок с ребятами во дворе, с приятелями, которые бывают у вас дома, прислушайтесь к замечаниям воспитательницы в детском саду. Если вы обнаружите, что игровые умения ребенка не «дотягивают» до уровня сверстников, играйте с ним вместе побольше. Описанные нами приемы формирования сюжетной игры, использованные вовремя, помогут вооружить ребенка и способами построения игры, и умением прислушиваться к партнеру, понимать его.

Другой причиной конфликтов со сверстниками (кроме неумения играть) может быть слишком высокая самооценка ребенка, привыкшего играть и общаться со взрослыми, которые снисходительны к нему, чрезмерно хвалят, понимают с полуслова. Такой ребенок хочет быть первым в любой игре, не принимает сверстников как равных партнеров с их собственными замыслами и намерениями.

Здесь исцеленную помощь взрослому окажут игры с правилами. Правила обязательны для всех, выбирать первого — по справедливости (по очереди, по считалке и т. п.) — все это должен понимать ребенок, чтобы не вызвать к себе недоброжелательного отношения сверстников.

Правила «справедливого» поведения можно использовать и в сюжетной игре — при выборе ее темы, распределении ролей. Правда, самими детьми в самостоятельной сюжетной игре они используются значительно реже, чем в игре с правилами, но ребенок должен иметь и такой опыт.

Своевременная и правильная организация взрослым игры ребенка важна не только для его развития, его будущей жизни, но и для его сегодняшнего эмоционального благополучия, которое для старшего дошкольника во многом определяется возможностями его включения в группу сверстников, успешностью взаимодействия с ними.

Если в семье не один ребенок

ДЕТИ ИГРАЮТ БЕЗ ВЗРОСЛЫХ

Все наши рекомендации пока были направлены на игру взрослого с одним ребенком. Ну а если в семье не один ребенок, как быть тогда? Играть с каждым по отдельности? Но это далеко не всегда возможно: и времени нужно больше, и каждый ребенок требует внимания к себе.

Организация игры в этом случае во многом зависит от того, насколько один из детей старше другого.

Посмотрим для начала, как играют вместе погодки и дети с большим возрастным разрывом: в 1 год и 4 года, в 2 года и 5 лет, в 3 года и 6 лет.

Если дети — погодки, то их игра в 2—3 года является обычно взаимоподражательной. Один ребенок делает то же, что и другой, они стараются и игрушки брать одинаковые. Поскольку привлекательной для ребенка является игрушка, попавшая в руки другому, то часто возникают конфликты именно из-за игрового материала; улаживать эти конфликты приходится взрослому.

Дети становятся старше и начинают вместе играть в ролевые игры. Дальнейшее их взаимодействие не слишком отличается от описанной нами совместной игры сверстников.

А вот дети 1 года и 4 лет. В 4 года ребенок уже владеет простыми формами сюжетной игры. Малыш подражает старшему ребенку. Но выхватывает он из его игры самое простое — такое же действие с предметом, подражает эмоциям старшего.

Четырехлетняя Аля «варит обед». Она дает и годовалому Диме игрушечную кастрюлю. Он так же, как и Аля, водит в ней палочкой. Аля извлекает из своей кастрюльки «мясо» (колечки от пирамидки), «ест». Дима наблюдает за ней. Она дает и ему колечко: «Ешь!» Дима подносит его ко рту с недоумением. Аля, глядя на него, смеется, смеется вслед за ней и Дима.

Аля надевает на себя шапочку с заячьими ушками, прыгает:

— Я зайчик!

Потом надевает ее на Диму:

— Мы зайчики.

Малыш пытается подражать — приседает и выпрямляется. Алю смешат его действия, он опять смеется вслед.

Но вот Але хочется поиграть одной, а Дима мешает.

— Отойди! — говорит девочка, но что малышу ее приказ. Тогда она находит выход из положения. Высыпает на ковер кубики из ящика:

— Собирай их в ящичек, вот так! — говорит Аля и укладывает первые кубики в ящик. Малыш переключается на доступные и понятные для него действия с предметами, а Аля спокойно играет.

Теперь перед нами дети постарше. Одному — 2 года, а второму — 5 лет. Пятилетний Петя расставляет на полу солдатиков, затем начинает танковую атаку. Строй солдат разрушен. Петя выстраивает их снова. Двухлетний Вася, наблюдавший за братом, хватается за танк и начинает утешить им грудку солдатиков с криками:

— Война, война!

— Отдай! — кричит 5-летний Петя.

— Васька все сломал, — жалуется он маме.

Если годовалого малыша легко отвлечь, то у 2-летнего уже есть определенные намерения, он не всегда подчиняется желаниям старшего.

Но игра может протекать и вполне мирно. Петя — «доктор», он предлагает и 2-летнему Васе:

— Лечи зверюшек!

Образец старшего снова вызывает подражательные действия малыша с игрушками, но эти действия уже более сложные.

Следующий этап: 3 года и 6 лет. Трехлетний ребенок для 6-летнего — уже не только помеха или действующее рядом существо (смешающее иногда своей неумелостью), но почти равный партнер по игре. Во всяком случае с ним уже можно договориться.

— Ты будешь ходить в детский сад, а я — воспитательница, — предлагает 6-летняя Аня 3-летнему Игорю. Обычно младший привлекается к выполнению второстепенной роли (вместо куклы). Старший ребенок в ходе игры дает ему распоряжения, поясняет значение своих действий, игровое значение предметов («это машина», «здесь дом», «это плита будет» и т. п.).

Да и младший ребенок уже не просто хватается за игрушки, подражая старшему, а оформляет свои желания в речевом плане.

Но все же 3-летний ребенок не поспевает за 6-летним, развертывающим сложный сюжет игры. Постоянные объяснения и контроль за поведением малыша начинают раздражать и утомлять старшего ребенка («Он все делает не так и ничего не понимает»). Поэтому совместная сюжетная игра длится недолго.

Основное совместное занятие детей-дошкольников с большим возрастным разрывом — «игра-возня», игры-упражнения с предметами (мячом, обручем и т. п.), а в парах 3—6 лет — попытки организации простых игр с правилами (подвижных и настольных).

Чем больше разрыв в возрасте детей, тем больше расходятся их игровые интересы (и возможности, конечно).

Вот, например, малышу около 2 лет, а старшей девочке — скоро 7. Она время от времени с удовольствием занимается с маленьким: читает ему, показывает картинки, учит рисовать, строить из кубиков. Но играть предпочитает одна (с куклами), когда никто не мешает развертыванию ее сюжетного замысла — не уносит игрушки в самый неподходящий момент, не разрушает игровые постройки.

Как должен вести себя взрослый по отношению к каждому ребенку, следует ли объединять детей в совместной игре (и как) или, напротив, надо обеспечить каждому возможность самостоятельно себя занять, не мешать другому? Лучше, если взрослый будет решать обе эти задачи.

Тогда дети смогут играть вместе (игровой опыт старшего будет передаваться младшему), а в ситуациях, когда брат или сестра отсутствует, ребенок сможет и сам занять себя. Это очень важно, так как часто дети настолько привыкают к обществу друг друга (неважно, чем они заняты — сюжетной игрой или просто возятся друг с другом, играют с мячом и т. п.), что отсутствие одного из них (особенно старшего) оборачивается тяжелым бременем для взрослого, в котором ребенок ищет временную замену брату или сестре.

Так, 2-летний Вася в таких случаях берет маму за руку и говорит:

— Пойдем играть!

«Замыкание» детей друг на друге чревато и отрицательными последствиями для их развития, особенно если они не посещают детский сад. Дети заняты, не ссорятся, и у взрослого часто возникает иллюзия пол-

ного благополучия. Он даже не вникает в то, чем заняты дети, каков уровень игры каждого (соответствует ли возрасту). В таких ситуациях мамы и папы часто не считают нужным включаться в совместную деятельность с детьми, общение детей со взрослыми становится недостаточным, а это ведь важный фактор развития ребенка-дошкольника.

ДОШКОЛЬНИКИ: СТАРШИЙ И МЛАДШИЙ

Пока ребенок был в семье один, он был центром внимания мамы и папы. Но вот ему исполнилось 3 года и у него появился братик. Конечно, родители очень заняты — пеленки, бутылочки и т. п. Со старшим теперь играют гораздо меньше.

И ребенок (в плане игры) может просто «застрять» на том, что он уже умеет (особенно если он не посещает детского сада, где специальные воздействия воспитателя, общение со сверстниками продвигают его в игре вперед).

Малыш подрастает, ему уже 2 года, а старшему — 5. И здесь мы часто встречаемся с типичной ошибкой родителей. Их игра с детьми во всем направлена на младшего — соответствует его возможностям. Для старшего, считают родители, нужны уже другие занятия. Мама читает ему книжки, соответствующие возрасту, знакомит с буквами. Папа направлен на включение ребенка в продуктивные, полезные занятия (учит его обращаться с инструментами — пилой, молотком и т. п.), озабочен физическим развитием мальчика. Ребенок вроде бы и не обделен вниманием взрослых, скоро сам научится читать, а игра его так и осталась на уровне простых действий с игрушками.

Но игровые интересы 5-летнего ребенка пока еще сильнее интереса к другим занятиям, а без надлежащей игры со взрослым его самостоятельная игра воспроизводит образцы игры для маленького.

В самом деле, когда мама играет с малышом, старший ребенок тоже подключается к их игре (ему тоже хочется поиграть, особенно со взрослым). А поскольку мама старается, чтобы ее действия были понятны малышу, ее игра проста.

Старший ребенок либо воспроизводит образцы маминых действий, либо, стараясь привлечь ее внимание

и на себя, неосознанно имитирует действия младшего. В результате, играют оба (и 2-летний, и 5-летний) почти одинаково.

Естественно, такая ситуация вряд ли скажется положительно на развитии 5-летнего ребенка.

Конечно, мы описали крайний случай. Но как все же избежать подобной ситуации?

В первую очередь надо подумать о возможностях организации игрового взаимодействия, общения старшего ребенка со сверстниками (приглашать для игры соседских детей, детей того же возраста, с которыми ребенок контактирует во время прогулок). Нельзя допускать, чтобы он замыкался только на игре с младшим.

А как должны вести себя сами родители, играя с детьми? Они должны строить игру так, чтобы оснащать старшего ребенка игровыми умениями, соответствующими его возрасту, его возможностям.

Это можно делать индивидуально, чтобы малыш не являлся помехой. Ведь бывают моменты, когда мама одна со старшим ребенком (и в это время не стоит ограничиваться только серьезными занятиями с ним).

Для совместной игры с ребенком следует использовать те приемы, которые предложены нами в предыдущих главах. Освоив в игре со взрослым сложные способы построения сюжетной игры, ребенок в дальнейшем будет пользоваться ими и при разворачивании самостоятельной совместной игры с малышом.

Вот, например, Саша (ему шестой год), с которым много играли взрослые, хорошо управляет в игре и братом Женей (ему скоро 3), и сестренкой Маняшей (ей еще нет 2), причем это не мешает ему и самому играть.

Жене он предлагает:

— Во что ты хочешь играть? Давай в больницу. Я доктор, а ты шофер. Ты заболел и остановился у больницы. Давай сделаем тебе укол.

С Маняшей — другая игра:

— Вот тебе тарелочки, чашечка. Пей чай!

— А давай, бабушка тебе звонила по телефону. Вот, бери телефон. Я бабушка!

— Але! Здравствуй, Маняша!

Маленькая Маня отвечает, как может, а потом манипулирует игрушками

Мама может организовать и совместную игру де-

тей, участвуя в ней как равный партнер со старшим ребенком (т. е. как бы заменяя его сверстника), ориентируясь больше на его возможности, чем на возможности малыша.

Но для этого она должна хорошо представлять себе, как играют друг с другом дети 5—6 лет (возраст ее старшего ребенка), какие у них могут быть сложности в совместной игре, какими умениями должен обладать ребенок, чтобы с ними справиться.

Мы не можем предусмотреть каждый конкретный случай, но, чтобы взрослый понимал, как он может включиться в игру, опишем типичную ситуацию игры двух детей старшего дошкольного возраста (шестого года жизни), которые волею обстоятельств оказались в компании с малышом (около 3 лет). Как они все себя ведут?

Старшие дети начинают игру в магазин. Один из них — продавец, второй — покупатель.

Малыш, понаблюдав немножко за игрой старших детей, пристраивается к продавцу: у него такая заманчивая игрушка — весы, — с которой и маленький не прочь поиграть.

— Не трогай весы, — говорит продавец, — это для продавца. Ты тоже покупай. Вставай в очередь.

Малыш встает за другим старшим ребенком, который обсуждает с продавцом, что есть в магазине и сколько стоит.

Но вот и очередь малыша подошла.

— Вот тебе арбуз, — говорит продавец и протягивает ему мячик. — Плати 20 копеек. Ну что ты, не понимаешь?

Недоумение малыша вызывает целый ряд пояснений со стороны старшего ребенка:

— Вот эта мозаика, это у нас денежки. Давай мне две. Всё, ты уже купил, теперь домой иди!

Но мысль об арбузе оживила его самого, и он оставляет на время прилавок:

— Давай — ты его резал на кусочки. Это ножик (берет валяющуюся рядом палочку и «режет» арбуз).

— Я сам, — говорит малыш, повторяя действия старшего ребенка.

— Корми теперь своих детей, — предлагает другой старший ребенок, которому надоело бездействовать.

Малыш начинает кормить кукол, а старшие дети разворачивают свой сюжет дальше.

Итак, хорошо играющие дети подключают малыша к второстепенной роли, поясняют ему в ходе игры, как надо вести себя в соответствии с ролью, поясняют значение предметов-заместителей, чтобы он вел себя соответственно смыслу игры, а при возможности переключают его на игру с сюжетными игрушками, чтобы он был занят. Такая игра устраивает всех. Малыш никому не мешает, но и не чувствует себя ущемленным.

Так же, в принципе, должна поступать и мама, играя одновременно со старшим и младшим ребенком.

Основное внимание ее должно быть направлено на старшего ребенка, с которым она взаимодействует как равный партнер, а младшему она может предложить делать то же самое, что делает она (тоже быть покупателем, пассажиром и т. п.). Пусть младший пока побудет не активным участником игры, а соучастником.

Из своей роли мама активизирует действия старшего ребенка, вносит в игру более сложное содержание (через ролевой диалог, развертывание событий). Младший ребенок, хотя ему и приписана игровая роль, лишь подражает маме или выполняет конкретные указания старших участников игры. Он усваивает из взаимодействия мамы и старшего брата (из этого наглядного образца) то, что может, — условное использование предметов в игре, соотнесение определенных действий с игровым названием себя (учится принимать роль).

В такой игре полноценно развиваются оба ребенка. После игры важно поощрить старшего («как мы интересно с тобой играли»). Если мама поощряет все время только поведение малыша, старший ребенок может соскальзывать на более примитивные способы игры (такие же, как у младшего), ведь ему тоже хочется похвалы.

Если возрастной разрыв между детьми очень велик, разумеется, общую игру не построишь. Но, например, если младшему ребенку около 2 лет, а старшей — уже скоро 6, полезно иногда привлечь ее специально к игре с малышом.

Вот малыш раскапризничался и требует внимания мамы. Можно попросить старшего ребенка:

— Машенька, помоги мне. Поиграй немножко с Димой. покормите с ним кукол или полечите их.

Девочка начинает играть с малышом, копируя дей-

ствия мамы, которые она раньше наблюдала.

Разумеется, не стоит злоупотреблять такой помощью, превращая старшего ребенка в няньку. У него должно быть время и для собственной игры, других занятий.

Отношение родителей к старшим детям как нянькам часто передается малышу, который начинает вести себя просто как маленький тиран, не оставляя старшего брата или сестру ни на минуту в покое. Надо приучать малыша уважать самостоятельные занятия старшего ребенка.

Мы не будем подробно останавливаться на том, как организовать совместную игру с детьми-погодками. Сколько-нибудь внимательный читатель уже и сам догадался, наверное, как это можно делать. Все приемы, рекомендованные в предыдущих главах, можно легко трансформировать для игры не с одним ребенком, а с двумя, если между ними всего год разницы.

Действительно, если у детей уже складывается ролевое поведение (в 3—4 года), мама легко может объединить их в игре. Часто оба ребенка хотят выполнять в игре одну и ту же роль. Тогда мама может принять на себя дополнительную роль и взаимодействовать с детьми по очереди (например, дети — «шоферы», а мама — «пассажир» то у одного, то у другого). Взрослый может предложить детям играть и иначе, беря себе главную роль, а им предоставляя одинаковые дополнительные (покупатели в магазине, матросы на корабле и т. п.).

В играх с более сложной системой ролей можно уже распределять их между всеми участниками, пользуясь считалкой, правилом очередности и т. п.

Описывая игру в «придумку» со старшими дошкольниками, мы уже указывали, что она может проводиться взрослыми не только с одним, но и с 2—3 участниками. Для детей это даже полезнее — они учатся согласовывать свои замыслы сразу с несколькими партнерами. В такой ситуации ярче выступают и конфликты (один ребенок хочет развертывать сюжет в определенном направлении, а другого это не устраивает). На этом фоне взрослому легче продемонстрировать детям способы улаживания конфликтов.

Дети подрастают. Вот один из них — уже школьник, и второй тоже скоро пойдет в школу.

У школьника появляются новые обязанности: учение в школе, выполнение домашних заданий. Но сильны еще и игровые интересы, особенно если на глазах играет младший брат.

Правда, взрослые относятся к игре школьника не всегда одобрительно: «Ты ведь уже в школу ходишь, а играешь, как маленький, в машинки» (в войну, в куклы и т. п.).

Как мы уже говорили, игра не кончается с переходом ребенка в школу, она еще важна и нужна для него.

Игра школьника — это разрядка после уроков, непривычной пока системы школьных требований. Первоклассники с удовольствием играют с младшими братьями и сестрами, и не последнее место в их сюжетах занимает игра в школу, через которую они осваивают новую действительность. В такой игре первоклассник, конечно, учитель, а младшие — ученики.

Но все меньше становится досуга, и игра перемещается на улицу, совмещается с прогулкой (теперь уже самостоятельной, без сопровождения воспитателя, мамы, бабушки).

Дети-школьники играют еще очень интенсивно до 10—11 лет, во дворе — со сверстниками и ребятами помладше, дома — с младшими братьями и сестрами (и просто с игрушками).

Поэтому в отношении игры родителям не стоит проводить резкую границу между старшим ребенком, который пошел в школу, и младшим, еще дошкольником. У обоих должны быть досуг и пространство для игры.

Младший школьник еще с удовольствием будет играть в ролевые и режиссерские игры с братишкой. А вот играть в ролевую игру со взрослым — это, пожалуй, покажется ему уже не самым подходящим занятием.

Но поиграть в словесные игры с правилами, в «придумку» младший школьник не откажется. Поэтому взрослый может объединить дошкольника и школьника этой игрой.

Дошкольнику, как мы уже говорили, она нужна для овладения умением разворачивать интересные сюжеты игры, а младшему школьнику эта игра может пригодиться и для другого. В школе ему придется писать сочинения (хотя поначалу и несложные), ясно излагать свои мысли, рассказывая выученный материал на уроках. Для всего этого «придумка» очень полезна.

Более того, школьнику взрослый уже может открыть «тайну» сложения сказки — объяснить ему проповедскую схему. Можно уже использовать и те приемы, которые рекомендует Д. Родари в своей «Грамматике фантазии» для работы со школьниками: сочинять разные истории по одной схеме (так, чтобы одни были сказочными, другие — реалистическими), иллюстрировать всем вместе придуманные истории. Если для дошкольника интересным и привлекательным является сам процесс совместного придумывания, то для школьника следует уже делать акцент на результате (какая получилась история — интересная или нет, коротенькая или, наоборот, слишком длинная, как можно было бы сделать ее интереснее и т. п.).

У младшего школьника игра в «придумку» может перейти уже в самостоятельную деятельность (он сможет обходиться и без взрослого), в которую он будет втягивать и дошкольника (управляя им вместо взрослого).

Если один из детей в семье дошкольник, а второй уже достиг подросткового возраста (или старше), их интересы и возможности настолько расходятся, что совместная игра становится маловероятной. Конечно, старший брат или сестра могут выполнять «опекунические» функции по отношению к малышу, читать ему книжки, что-то объяснять, рассказывать и т. п.

Однако у подростка много своих занятий, центром его жизни становится общение со сверстниками, стремление к общности с ними в мыслях и делах.

Совместная игра с малышом, навязанная подростку взрослым, будет восприниматься им как принудительное, тягостное занятие, и этот отрицательный эмоциональный фон, конечно, скажется и на малыше. Такая совместная деятельность не принесет пользы ни тому, ни другому. А подростки, сами с удовольствием играющие с малышами, — это, в общем-то, редкое исключение.

Поэтому не стоит уповать на то, что подросток полностью заменит для дошкольника чуткого, понимающего взрослого, который осознанно руководит его игрой с целью развития ребенка.

Будни и праздники

ИГРА И ОРГАНИЗАЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА

В предыдущих главах мы делали акцент на том, как постепенно формировать у детей все более сложные способы игровой деятельности с тем, чтобы игра стала средством развития ребенка. А теперь нам хотелось бы поговорить о том, как можно использовать игру в организации повседневной жизни ребенка.

Почти нет родителей, которые не испытывали бы трудностей при организации поведения ребенка, особенно в связи с каждодневно повторяющимися обязательными режимными элементами. Часто именно в этих ситуациях интересы ребенка и воспитывающих его взрослых резко расходятся.

Что самое важное для мам, пап, бабушек и дедушек? Чтобы ребенок вовремя и хорошо поел, поспал, был тепло одет, достаточное время проводил на воздухе. И это действительно необходимые условия нормального развития ребенка. От того, как ребенок питается, каким воздухом дышит, зависит его здоровье, физическое развитие. Известно, что «в здоровом теле — здоровый дух».

А вот сам ребенок не всегда считает это главным. Более того, для него это часто самые трудные и даже неприятные дела в его жизни.

В начале нашей книги мы приводили высказывания детей относительно того, что они больше всего любят делать.

— Играть, — единодушно отвечали дети.

А теперь мы продолжим интервью:

— Что ты больше всего не любишь делать?

Вот что отвечают на этот вопрос дети:

— Ложиться спать!

— Есть суп и щи!

— Принимать таблетки!

— Капать капли в нос!

- Мыть уши!
 - Одеваться на прогулку!
 - Убирать игрушки!
 - Шнуровать ботинки!
 - Раскладывать и убирать постель!
- Почему дети не любят все это делать?

Неприятно капать капли в нос. Неприятно, с точки зрения ребенка, даже несправедливо, когда взрослые смотрят телевизор, читают книги или собираются все вместе к вечернему чаю, а ему желают спокойной ночи и гасят свет в детской.

Дети, как правило, на свой манер борются с такой несправедливостью, оттягивают неприятный момент. Приемы, которые они используют, известны всем родителям («Мама, я пить хочу», «Я сегодня не наелась за ужином, дай мне что-нибудь пожевать», «Я хочу на горшок» и т. п.).

Скучно шнуровать ботинки, убирать игрушки.

— Играть-то интересно и весело. А потом, когда игрушки убирать, я скучаю. Это так долго! — сетует 5-летний ребенок.

Содержание нелюбимых детьми дел очень разное, но все они могут быть разделены на два разряда: неприятные и скучные.

Избавить от них ребенка взрослый никак не может (от первых — из соображений полезности для здоровья, от вторых — из соображений воспитательных).

Избавить нельзя, но привлечь иногда игру — можно. На вопросе о том, как игра может облегчить порой мучительные для ребенка процедуры и скрасить скучные дела, мы сейчас и остановимся.

Используя игру для организации поведения ребенка, конечно, надо учитывать характер деятельности и возраст ребенка.

Для младшего дошкольника все неприятные процедуры (капать капли, есть суп и т. п.) можно сопровождать игрой (особенно если ребенок нездоров, у него плохой аппетит и т. п.).

Ребенок не любит, когда его намыливают в ванне. Пусть вместе с ним моются и его зверюшки. Это отвлечет малыша и сделает купание более приятным.

Пора укладываться спать — пусть ребенок сначала уложит своих кукол и зверей. Телепередача «Спокойной ночи, малыши» тоже может стать ритуалом, облегчающим укладывание спать. Но еще лучше, если ма-

лыш будет знать, что, когда он умоется и будет лежать в постели, мама расскажет ему на ночь сказку.

У малыша плохой аппетит — посадите рядом за стол куклу или мишку:

— Смотри, мишка, как Сережа сегодня хорошо ест...

Но вот малыш подрос, и теперь можно «бороться» с супом немного иначе:

— У кого раньше будет видно донышко тарелки? — спрашивает папа.

Папа ест не торопясь, и сын старается действовать ложкой с ним в унисон.

Это все дела из разряда неприятных. Но есть и просто трудные и скучные дела. Для дошкольника это, прежде всего, то, что относится к самообслуживанию.

Раньше мама шнуровала ботинки, застегивала пуговицы, а теперь приходится делать это самому. Поначалу это не так-то просто.

Пока ребенок только осваивает навыки самообслуживания, можно вводить его действия в игровой контекст. Пусть пуговицы на его пальто станут «жизыми»:

— Смотри, каждая пуговка должна попасть в свой домик...

Одевание малыша можно сопровождать и подходящим к делу стихотворением:

Маша варежку надела.

— Ой, куда я пальчик дела?

Нету пальчика, пропал,

В свой домишко не попал...

Но вот ребенок научился надевать колготки, шнуровать ботинки, застегивать пуговицы. Все равно он делает это еще медленно, ему скучно этим заниматься. Вот он надел наполовину колготки и застыл — за окном что-то интересное происходит, попалась на глаза книжка с картинками. А мама сердится:

— Я уже давно собралась, неужели ты не можешь побыстрее!

А можно просто начать иначе, чтобы не пришлось сердиться:

— Одеваемся на прогулку. Я считаю до пяти. Кто оденется раньше — ты или я?

Во все скучные дела (которые ребенок уже умеет делать, но делает медленно) можно вносить соревновательный момент: соревноваться можно со взрослым

или просто со временем (в виде песочных часов, к примеру).

«Кто быстрее?» — это одна игра. Вторая игра — «Кто аккуратнее?». Она уже относится к таким делам, где ребенок становится помощником взрослого.

Уборка игрушек доставляет много хлопот родителям. Приобщать к этому ребенка до 4 лет можно опять-таки при помощи игры:

— Машины у тебя уже все перевезли? Еще чуть-чуть? Ну вот, теперь уже все, им пора в гараж. Здесь на полке у них гараж. Поехали в гараж.

После 4 лет ребенок должен относиться к наведению порядка в своем игрушечном хозяйстве как к обязательному делу. В этом возрасте уже не следует все превращать в игру. Надо, чтобы ребенок умел преодолевать себя, выполняя неинтересные, с его точки зрения, дела.

— Я сегодня не стану с тобой играть, — говорит бабушка 5-летней Ане. — Вчера играли-то мы с тобой вместе, а игрушки убирала я одна. Я так больше не хочу. Играй одна. Если потом у тебя в комнате будет порядок, то завтра я с тобой поиграю.

Это очень действенное и обоснованное наказание для ребенка.

Можно воспользоваться и косвенным порицанием:

— Пожалуй, нам не стоит больше покупать Кате игрушки. У нее их, видимо, очень много, она не справляется с их уборкой. Посмотри, в ее комнате все разбросано, — обращается мама к папе в присутствии ребенка, как бы не замечая его.

Но одно дело — организовать сегодня правильное поведение ребенка, а другое — воспитать его так, чтобы ему самому хотелось быть добрым, справедливым, аккуратным, храбрым (и не только сегодня, но и всегда).

Известно, что прямое поучение, назидательные разговоры с детьми о том, какими они должны быть, как должны вести себя в тех или иных ситуациях, не всегда приносят успех, так же как и осуждение их поступков.

— Ты плохо вел себя на прогулке сегодня, — выговаривает мама сыну, — не дал Маше покататься на велосипеде. Ей ведь тоже хочется, а у нее нет.

— А путь ей мама купит, — отвечает ребенок и считает, что вопрос исчерпан.

В исследованиях психолога С. Г. Якобсон показано, что для успешного нравственного развития ребенка-дошкольника ему необходимо сопоставление самого себя одновременно с двумя образцами поведения — положительным и отрицательным, причем эти образцы наиболее действенны, если они облечены в форму полнокровных, целостных персонажей.

Буратино — добрый, хороший, а Карабас — жадный, плохой. Большинство детей хотят быть похожими на Буратино, а не на Карабаса (но тогда надо и вести себя соответствующим образом).

— Кем ты сегодня был, Буратино или Карабасом? — спрашивает мама сына, который пожадничал и не поделился игрушками с приятелями.

Такое сопоставление со сказочными персонажами (роли которых дети часто принимают в игре) поможет в деле нравственного воспитания ребенка, ведь в сказке добро и зло идет всегда в паре, поступки плохих и хороших персонажей всегда сопоставлены.

Этот же принцип сопоставления хорошего и плохого может быть использован взрослым и в игре. Специально организованная взрослым игра, где ребенку косвенным образом приписываются хорошие черты, которые сопоставляются в ходе игры с его реальным поведением (поведением его игрового двойника), помогает ребенку понять свои «промашки», перестроить свое поведение в соответствии с созданным взрослым «идеальным образом».

Аня (5,5 года) предлагает бабушке поиграть:

— Давай, бабуля, ты мама, а я твоя дочка Аня. Веди меня в театр.

Бабушка, подыгрывая Ане, идет с ней в «театр» (комнату, где ее настоящая мама смотрит концерт по телевизору). Бабушка, Аня и мама все вместе смотрят телевизор. В перерыве Аня вовлекает в игру и маму:

— А давай ты будешь бабушка!

— Нет, — «обиженно» отвечает мама, — я еще не старая, я тоже мамой хочу быть.

— Ну ладно, — соглашается Аня, ты тоже мама, только не моя, а вот этой девочки.

Аня усаживает куклу маме на колени.

Бабушка-«мама» затевает с другой «мамой» разговор:

— Как вашу дочку зовут?

— Аня,— отвечает мама, усаживая куклу поудобнее.

— Аня? — изумляется бабушка. — Надо же, какое совпадение. У меня тоже дочку Аней зовут. Она у меня такая замечательная девочка. Добрая, аккуратная, храбрая. Всегда конфетами поделится, игрушки свои даст подругам поиграть. Всегда аккуратно одевается, носки и тапочки не разбрасывает. Игрушки за собой аккуратно убирает.

Словом, бабушка рисует портрет идеальной девочки, который не очень-то похож на ее внучку.

— А у меня,— говорит другая «мама» (о кукле, конечно),— дочка очень жадная, никому ничего не дает. Все кричит: «Мое, мое!» Одна подружка попросила у нее мяч поиграть, так ведь не дала!

Поскольку этот пример взят мамой из реального поведения Ани на недавней прогулке, она настораживается и очень внимательно прислушивается к разговору.

Бабушка продолжает:

— Знаете, в детском парке такое высокое бревно есть. Так моя дочка по нему ходит и не боится. Я ее сначала чуть-чуть поддерживала, а теперь она одна ходит и очень ловко.

— А моя — трусиха, даже стоять на этом бревне боится. Так в меня вцепится, что и не оторвешь,— сетует другая «мама» (это она, конечно, о кукле, но позорный факт снова взят из биографии реальной Ани).

— Нет, нет, моя дочка умеет сама. Приходите к нам еще, она и вашу девочку научит. У меня очень хорошая дочка,— подводит итог бабушка.

На прогулке Аня заявляет бабушке:

— Я попробую пройти по бревну, а ты меня поддержи сначала чуть-чуть, потом уж я сама.

Когда ей удается пройти по бревну без помощи, она радуется, повторяет несколько раз это трудное для нее упражнение. Возвратившись с прогулки, Аня говорит маме:

— А я сегодня по бревну прошла и не боялась!

Вечером она без напоминания усердно убирает игрушки и аккуратно складывает свою одежду.

Такая двойная роль «хорошей» и «плохой» девочки облегчает ребенку выбор между хорошим и плохим,

стимулирует к определенному положительному поведению.

Приемы такого рода очень действенны, но, конечно, родителям не стоит чрезмерно ими злоупотреблять.

ИГРА И ТРУД

Основной (ведущий) вид деятельности ребенка дошкольного возраста, как мы уже говорили,— игра, но ребенка необходимо привлекать и к посильным для него трудовым действиям. Для этого можно использовать связь игры и труда.

Прежде всего, ребенок может делать какие-то вещи для игры, вначале вместе с родителями, а потом и самостоятельно (чинить игрушки, делать игрушечную мебель из картона, шить платья для кукол и т. п.).

Соединение игры с трудом облегчает ребенку овладение простыми трудовыми навыками, у него развивается элементарное техническое конструирование, творчество.

Пока ребенок мал, его привлекают в основном к совместному ремонту выбывших из строя игрушек. Он больше наблюдает за действиями взрослых, нежели в них участвует.

— Ну-ка, Дима, неси сломанную машину. Сейчас мы ремонтную мастерскую откроем. Возьмем молоток, гвозди. Помогай мне, держи машину вот так. Вот и колеса на месте. Попробуй, поедет она или нет... Поехала. Вот и отлично. Хорошо мы с тобой потрудились. Больше не садись в машину сам, она только для кукол и мишек.

Мама достает мишку с оторванной лапой:

— Аля, давай-ка полечим его. Подержи мишку, я сейчас нитки и иголку возьму...

Такие занятия очень привлекают ребенка, способствуют его бережному отношению к вещам.

Таким же образом в присутствии ребенка полезно подклеивать разорванные детские книжки, коробки из-под его первых настольных игр и пр.

Уже в 3—4 года ребенку нужно поручать и несложные операции, включая его в совместную деятельность:

— Вот здесь намажь бумажку клеем...

— Отрежь эту полосочку бумаги...

Чем старше ребенок, тем сложнее его игрушки, есть уже заводные и даже электронные. Старайтесь и их

в случае поломки восстанавливать в присутствии детей, по возможности сочетая ремонт с доступным объяснением устройства механизма. Пусть еще не все понятно вашему сыну или дочке, но это путь к развитию детской любознательности, первое приобщение к технике.

Много интересных предметов для игры могут сделать папы и мамы и приохотить к таким занятиям ребенка. В доме всегда найдется подходящий для этого материал. В ход можно пустить картонные коробки, пустые катушки, куски фанеры, дерева, плотные коробки из-под молока. Например, из 2—3 склеенных катушек можно сделать врачебную трубочку для выслушивания «больного», из картонных коробок — гараж для машины или маленький домик для кукол, из плотных молочных коробок — отличный строительный набор. В книге А. Роговин «Хочу сделать сам» родители найдут много полезных советов на этот счет.

Такого рода поделки научат ребенка мастерить, у него появятся навыки работы с различными материалами; это будет способствовать и развитию детской изобретательности, творчества.

Родители, опираясь на детские игровые интересы, могут ставить перед ребенком задачи изобретения недостающих конкретных предметов для игры.

Миша (5,5 года) играет в морское путешествие. Он — «капитан». На пароходе, сооруженном из кубиков и стульев, уже сидят куклы-матросы и куклы-пассажиры. Миша отдает команды воображаемому рулевому: «Полный вперед». Но чтобы видеть, что там впереди, капитану нужен бинокль.

— Мама, мне обязательно нужен бинокль. Купи мне, пожалуйста.

— А давай сделаем сами, — предлагает мама. — Давай подумаем, из чего можно сделать бинокль или подзорную трубу. Ты подумай, а вечером попробуем сделать.

Вечером мама предлагает Мише тонкий картон, канцелярские скрепки, клей, кисточку и веревочку.

Мама рисует на листе бумаги бинокль, выделяя его основные части — две трубки, соединенные перекладиной, и ремешок.

— Как ты думаешь, Миша, как трубки сделать?

— Это просто. Свернем картонки и готово. Я пока склею, и будет труба.

Миша сам склеивает трубочку, мама показывает,

как соединить для надежности концы скрепками. Вот и вторая трубка готова. Но как их соединить? Мальчик пробует приклеить к обеим полоску картона — не держится.

— Может быть тебе палочки пригодятся? — предлагает мама.

— Конечно! — радуется Миша. — Я сделаю дырки в трубках и палочки вставлю. А потом дырки здесь, для веревочки.

Конечно, первые самоделки получаются не очень красивые. Но это не главное пока. Важно пробудить у детей желание сделать вещи самому и помочь им в осуществлении этого желания.

Починить игрушки, смастерить что-то для игры — это одна из форм связи игры и труда. Как еще можно, используя игру, приучать к труду дошкольника?

Возможен и такой путь — переводить некоторые игровые действия в продуктивные (результативные), т. е. включать в сюжет игры трудовые задачи.

Например, в игре ребенок понарошку стирает кукольное белье, он уже представляет себе, как это делать, можно перевести это в настоящее действие.

— Аля, ты стираешь куклам что-то?

— Да, салфетки.

— А давай, я тебе в тазик воды налью и мыло дам. Иди сюда, будем вместе стирать.

Мама стирает настоящее белье, а дочка — рядом, кукольное, но тоже по-настоящему.

Так, ребенок, играя, может осваивать простые трудовые действия, их последовательность, глубже проникать в смысл труда взрослых.

Используя трудовые навыки, приобретенные ребенком в такой, специально организованной взрослым игре, можно постепенно выделять их в самостоятельную элементарную трудовую деятельность:

— Ты стирала куклам. Теперь ты умеешь это делать. Постирай свои носовые платки, помоги мне.

Полученные трудовые навыки ребенок должен систематически применять на деле. Начиная с 5 лет он должен уже не только играть в труд, но и выполнять отдельные трудовые поручения взрослых, иметь простые, но постоянные обязанности по дому (которые должны выполняться независимо от наличия интереса к ним у ребенка). Здесь без постоянного контроля со стороны родителей на первых порах не обойтись.

Какими еще простыми трудовыми навыками может овладеть ребенок в процессе игры? Подметать пол, вытирать пыль, поливать цветы, протирать их листья, пришивать пуговицы, мыть посуду и т. п.

ИГРА И ПОДГОТОВКА К ШКОЛЕ

Говоря о подготовке детей к школе, надо различать две ее стороны: широкую подготовку, обеспечивающую общий уровень развития, и специальную подготовку — формирование у ребенка конкретных знаний, умений, навыков, которые будут способствовать успешности обучения в школе на самых первых этапах.

Всё, что мы уже говорили о значении игры для развития ребенка-дошкольника (развития воображения, произвольности поведения, способностей к совместной деятельности), относится в целом к подготовке к школе. В этом смысле совместная со взрослым и самостоятельная игра детей уже сама по себе работает на широкую подготовку к школе. И это самое важное. Если у ребенка достаточно развиты речь, мышление, он может произвольно управлять собой — действовать по инструкции взрослого, сдерживая свои непосредственные желания, способен достаточно критично оценивать результаты своей работы (видеть, соответствуют они требованию, образцу или нет), значит, он готов к обучению в школе. В этом случае, даже не научившись до школы читать и считать, в I классе ребенок легко овладеет азами школьной премудрости и будет благополучно продвигаться дальше.

Но если родители хотят подготовить ребенка к школе также в отношении конкретных умений, можно использовать игру и в этих целях.

Предположим, в следующем году ребенку предстоит поступать в I класс. Игра прежде всего может помочь ему ощутить предстоящую действительность школьной жизни. Особенно это важно для детей, не посещающих детский сад (в детском саду детей старшей группы водят на экскурсию в школу, да и занятия в детском саду до некоторой степени имитируют школьную жизнь — на занятии надо спокойно сидеть, действовать по инструкции, оценивать свои результаты и т. п.). Конечно, ребенок уже знает о школе по рассказам старших, по фильмам, книжкам. Но можно и поиграть с ним в школу. Сама внешняя сторона

школьной жизни предстанет для него в более отчетливой форме, если он в игре побудет «учеником» («учителем» пока будет мама или бабушка), который сидит за партой, отвечает на вопросы, бегают на перемене, со звонком возвращается за парту и т. п. После этого он и сам начнет играть в школу. Теперь уже он — «учитель», а «ученики» — куклы.

Сюжетная игра в школу, специально организованная взрослым, может быть использована и при обучении детей началам чтения, счета.

Впрямую стимулировать ребенка к учению удастся не всегда:

— Ты уже большой, надо учиться читать, скоро в школу пойдешь!

— Я там и научусь, — резонно отвечает ребенок.

И начинаются родительские муки:

— Аня, уже вечер, а мы сегодня в букварь не заглядывали.

— Я не хочу сейчас читать, мамочка. Я играю. Давай лучше завтра.

А завтра опять та же история.

Известно, что, когда ребенок делает что-то из-под палки, результат достигается медленнее, учение еще до школы может стать скучным и обременительным занятием.

Если вы встречаете негативное отношение ребенка к учению, попробуйте сначала соединить его с игрой:

— Аня, давай играть.

— Давай. А как?

— Можно в школу или в детский сад. Как хочешь.

— Лучше в школу.

Аня берет ранец, который ей уже подарили к дню рождения, укладывает в него тетрадку, букварь. Вот уже сидят и куклы-ученики.

— Мы пришли в школу, — говорит Аня.

— Первый урок — чтение, — объявляет мама. — Дети, достаньте буквари. Какая буква на первой странице? Кто знает, поднимите руки.

— Я! — поднимает руку Аня. — Это буква А.

— Молодец, Аня. А теперь я сложу из букв слово. Кто прочитает, что здесь написано?

Аня опять поднимает руку.

— Нет, — возражает мама. — Теперь пусть Игорь ответит.

Аня отвечает и за кукол-учеников.

Конечно, вводя в игру обучение чтению, не надо забывать о правильной методике, специально разработанных приемах для дошкольников. Взрослым необходимо познакомиться со специальной литературой.

Отработку навыков счета можно включить в любую сюжетную игру, независимо от ее тематического содержания. Это может быть игра в школу, детский сад, магазин и др.

— Сколько у вас в группе детей, воспитательница? У нас только пять ложек, сколько не хватает вашим детям?

— Сколько стоит это платье для куклы? Пять? У меня вот десять рублей, сколько вы мне сдачи дадите?

Простейшие задачи можно ввести и в игру с правилами. Например, в лото:

— У нас всего по 9 картинок. У тебя уже 5 закрыто, сколько же осталось закрыть?.. А у меня всего 3 закрыто. Сколько мне осталось?

Играя в «гусек», можно усложнить правила:

— Давай мы будем делать не столько шагов, сколько очков выпало на кубике, а каждый раз будем прибавлять 2.

— Давай будем каждый раз делать в 2 раза больше шагов, чем выпало очков на кубике.

Когда ребенок овладеет начальными навыками счета, чтения (а начальный этап — самый трудный), нужно переходить к отделению учебных занятий от игры. Старший дошкольник да и младший школьник еще много времени будут проводить за игрой, но при этом они должны четко различать игру и обязательные дела — учебу, труд, для успешного выполнения которых требуются волевые усилия, преодоление своих непосредственных желаний.

ДЕТСКИЙ ПРАЗДНИК

Только что вы прочли о том, как использовать игру в повседневной жизни. Но не стоит забывать и о том, что игра может помочь в организации поведения детей в праздники, когда в доме гости — взрослые с детьми.

Нельзя уповать на то, что дети дошкольного возраста сами ее организуют. В лучшем случае они будут действовать с игрушками, каждый сам по себе. Но и

такого занятия надолго не хватит, могут начаться капризы, ссоры, которые испортят настроение и взрослым, и детям.

Как организовать дегей, чтобы они могли присмотреться друг к другу, чтобы никому не было скучно?

Кто-то из взрослых должен выступить инициатором совместной детской игры (если позволяют условия, то поиграть с детьми лучше в отдельной комнате).

Начать можно с простых игр с правилами (подвижных или словесных), в которых взрослый берет на себя функции ведущего, а все дети выполняют предложенные им несложные игровые действия. Это игры типа: «Делай, как я» (ведущий демонстрирует какую-либо позу или движение, а все участники его повторяют), «Лови мяч и кидай обратно», «Скажи наоборот» (ведущий называет слово, играющий отвечает противоположным по смыслу, например: холодно — горячо, быстро — медленно и т. п.).

Хорошую службу может сослужить сюжетная игра в театр, где желающие могут быть артистами, а зрителями будут куклы и остальные дети. Взрослый организует эту игру: выясняет, что бы хотел показать каждый из детей (рассказать стихотворение, спеть песню и т. п.), рассаживает зрителей, приглашая их на представление, а затем, выполняя роль конферансье, ведет «концерт». Если такой «концерт» получится интересным, на него можно пригласить и взрослых зрителей — дети с удовольствием повторят для них свои выступления (к тому же каждой маме приятно увидеть самой, да и показать другим, как ее ребенок читает стихи, поет песни, танцует). Разумеется, ни в коем случае не следует принуждать никого из детей к выступлению — пусть лучше ребенок всего лишь аплодирует другим, но с удовольствием, чем через силу, испытывая тягостное чувство, делает что-то по заказу. Не исключено, что вначале дети будут немного стесняться, тогда взрослый может сам начать представление, рассказав коротенькую смешную историю, стихотворение.

Если в вашем доме имеется набор наручных кукол би-ба-бо либо набор плоскостных фигурок для настольного кукольного театра, вместо импровизированного концерта (или наряду с ним) можно показать детям маленький спектакль по мотивам известных сказок («Репка», «Три медведя», «Красная Шапочка» и т. п.) или по заранее придуманному новому сюжету. Мама

может предварительно договориться с дочкой (сыном) о том, что они вдвоем покажут такой спектакль гостям.

Еще одним из видов развлечений для детей может быть игра «Угадай-ка». Вначале взрослый предлагает детям отгадать несколько загадок, начиная с самых простых и постепенно переходя к более сложным. Начинать с простого следует для того, чтобы все дети почувствовали уверенность в себе и возможность включиться в игру. Вот несколько примеров таких загадок: Два конца, два кольца, посередине гвоздик (ножницы). Без окон, без дверей, полна горница людей (огурец). Сидит девица в темнице, а коса на улице (морковь). Плывет пароход то назад, то вперед, а за ним такая гладь, ни морщинки не видать (утюг). При этом взрослый договаривается с детьми о том, что ответ не будет выкрикиваться, кто догадается, тот поднимет руку. Очень хорошо, если отгадавшему будет вручаться награда — заранее подготовленные книжки-малютки, воздушные шарики, открытки, значки и т. п.

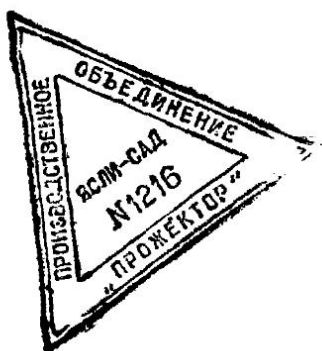
Если у детей после загадок взрослого не исчерпается интерес к этой деятельности, можно предложить каждому из них по очереди загадывать загадки всем остальным или даже придумывать свои, совершенно новые загадки. За самую удачную загадку тоже можно вручить приз. К придумыванию загадок можно привлечь и гостей-взрослых как равных детям участников. В таком своеобразном соревновании взрослые подчас оказываются менее находчивыми и изобретательными, чем дети, что, конечно же, усиливает удовольствие и радость маленьких участников.

В ходе таких организованных взрослым игр дети освоятся, приглядятся друг к другу. Дальше они могут играть уже без непосредственного участия взрослого. Он может лишь предложить им игрушки для сюжетной игры: какую-нибудь настольную игру или детский бильярд, кегельбан и т. п. (учитывая желания и возраст детей).

Часто бывает, что гости приносят маленькому хозяину дома подарки (и это бывает не только в день его рождения). Чтобы у детей-гостей не возникало чувство обделенности (для маленького человечка отдать даже заранее приготовленную в подарок игрушку всегда не просто) и чтобы доставить им дополнительную радость, можно подготовить и для них скромные подарки — маленькие игрушки. Их можно преподнести

детям в момент перехода от организованных взрослым развлечений к самостоятельной игре, которая получит таким образом дополнительный стимул.

В заключение отметим, что не стоит брать в гости (или приглашать на детский праздник) совсем маленьких детей — до 3—3,5 лет. Для малыша угнетительно пребывание в незнакомой (или малознакомой) ситуации, даже если он внешне и не проявляет признаков усталости и беспокойства. Новая обстановка, много незнакомых лиц, шум, нарушение привычного режима — слишком большая нагрузка на еще не окрепшую нервную систему. Если уж обстоятельства заставляют родителей брать ребенка с собой в гости, визит не следует затягивать.



Послесловие

На страницах этой книги мы пытались убедить взрослых в том, что игра полезна ребенку, и показать, как можно помочь детям овладеть сложными формами игры, способствующими детскому развитию.

Однако читатель может решить, что данные нами рекомендации по организации игры с детьми слишком обременительны. Но мы успокоим пап и мам. Игровые умения у детей формируются достаточно быстро. Для совместной игры с ребенком даже не всегда нужно отрываться от домашних дел. Затрачивая не так уж много времени на формирование игры у ребенка, мы обеспечиваем его содержательную самостоятельную деятельность, продвижение в развитии и счастливое детство. Так что потраченное время и силы взрослых окупятся сторицей.

Но совместная игра с ребенком имеет еще один важный аспект, о котором не стоит забывать.

Лишь через общение с ребенком взрослый проникает в его душу и раскрывает ему мир своей души. Отсутствие полноценного общения с ребенком обернется потом отчужденностью, непонятостью ребенка — родителями, родителей — детьми. Быть может, как раз в этом истоки конфликтов поколений родителей и детей.

В дошкольном детстве основой общения взрослого с ребенком является совместная деятельность, протекающая преимущественно в форме игры. Когда ребенок подрастет, общение взрослого с ним примет другие формы, а пока основное — игра!

Советуем прочитать

Бугрименко Е. А., Цукерман Г. А. Чтение без принуждения. М., 1987.

Венгер Л. А., Венгер А. Л. Домашняя школа мышления (для детей 4 лет). М., 1983.

Венгер Л. А., Венгер А. Л. Домашняя школа мышления (для 5-летних детей). М., 1983.

Дьяченко О. М., Лаврентьева Т. В. Психическое развитие дошкольников. М., 1984.

Роговин А. Хочу сделать сам. М., 1984.

Родари Д. Грамматика фантазии. М., 1978.

Спиваковская А. С. Игра — это серьезно. М., 1981.

Чуковский К. И. От двух до пяти. М., 1969.

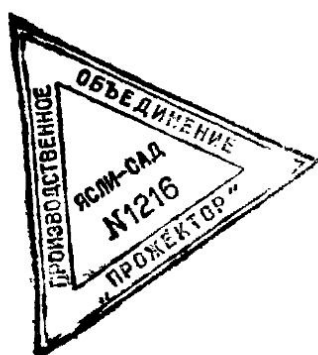
Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.

Якобсон С., Прусс И. Последняя победа Буратино. М., 1983.

Содержание

От авторов	3
Игра глазами детей и взрослых	4
Несколько интервью	4
Для чего нужна игра	6
Что такое игра	12
Игра — элемент культуры общества	12
Откуда пришла игра	14
Какие бывают игры	16
Как передается игровая культура	18
Сюжетная игра детей	22
Анатомия сюжетной игры	22
Игра и возраст	29
Совместная игра — что это такое?	31
Игрушки для сюжетной игры	35
Давай поиграем!	39
Как играть с малышом	43
Играет сначала мама	43
Первое условное игровое действие	49
Роль в действии	58
Какие игрушки нужны малышу	64
От трех до пяти	68
От простого к сложному	68
Что делает шофер	71
«У меня зазвонил телефон...»	76
Любимый персонаж	80
Капитан... А кто еще?	84
Винни-Пух и все остальные	90
Совсем разные роли	93
Где и когда играть?	96
После 5 лет	99
Это все — сюжетная игра?	99
«Давай играть, как будто...»	104
Снова сказка	110
Придумываем вместе	115
«Придумка» и самостоятельная игра детей	122
О других играх и об игрушках	125
Ребенок среди сверстников	129

Если в семье не один ребенок	131
Дети играют без взрослых	131
Дошкольники: старший и младший	134
Дошкольник и школьник	139
Будни и праздники	141
Игра и организация поведения ребенка	141
Игра и труд	147
Игра и подготовка к школе	150
Детский праздник	152
Послесловие	156
Советуем прочитать	157



Научно-популярное издание

Нинель Яковлевна Михайленко

Надежда Александровна Короткова

КАК ИГРАТЬ С РЕБЕНКОМ

Зав. редакцией

Л. И. Коровкина

Редактор

М. Ю. Кузнецова

Художественный редактор

С. Г. Михайлов

Технические редакторы

Т. Г. Иванова, С. Н. Жданова

Корректор

В. Е. Воронцова

ИБ № 1470

Сдано в набор 15.03.89. Подписано в печать 03.08.89. Формат 84×108¹/₃₂.
Бумага тип. № 2 Печать высокая. Гарнитура литературная. Усл. печ. л.
8,4. Уч.-изд. л. 8,52. Усл. кр.-отт. 9,24. Тираж 100 000 экз. Зак. № 471.
Цена 35 коп.

Издательство «Педагогика» Академии педагогических наук СССР и Государственного комитета СССР по печати. 107847, Москва, Лефортовский пер., 8

Набрано в орден Октёрской Революции и ордена Трудового Красного Знамени МПО «Первая Образцовая типография» Государственного комитета СССР по печати. 113054, Москва, Воровая, 28

Отпечатано с матриц во Владимирской типографии Госкомитета СССР по печати. 600000, г. Владимир, Октябрьский проспект, д. 7

ЗА СТРАНИЦАМИ УЧЕБНИКА
SHEVA.SPB.RU/ZA

ХОЧУ ВСЁ ЗНАТЬ (ТЕОРИЯ)

ЮНЫЙ ТЕХНИК (ПРАКТИКА)

ДОМОВОДСТВО (УСЛОВИЯ)