

Серия «Психологическое сопровождение образования»

Е. В. Трифонова

Режиссерские игры ДОШКОЛЬНИКОВ

Часть 1. Организация в условиях детского сада



Москва, 2016

ББК 88.5

Т67

Трифонова Е.В.

Т67 Режиссерские игры дошкольников. Часть 1. Организация в условиях детского сада. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 256 с. – (Психологическое сопровождение образования.)
ISBN: 978–5–4441–0201–5

В книге представлена развернутая характеристика детской режиссерской игры как особого подвида самостоятельных игр, составляющих ведущий тип деятельности в дошкольном возрасте. Это обстоятельство определяет необходимость их правильного понимания и адекватной поддержки.

В пособии рассматривается развитие режиссерской игры в ходе социогенеза и в процессе онтогенеза от примитивных символических сюжетных игр до игр со сложными системами правил. Уникальность режиссерской игры обусловлена и ее «всевозрастным» характером: она появляется в раннем детстве, развивается на протяжении всего дошкольного периода, проявляясь в самых разных, подчас неожиданных, формах, а своего расцвета достигает уже в младшем школьном возрасте.

Представлена подробная апробированная методика формирования, развития и педагогической поддержки режиссерской игры в условиях дошкольной образовательной организации, опирающаяся на комплексный метод поддержки самостоятельных игр, разработанный С.Л. Новосёловой и Е.В. Зворыгиной.

Книга адресована студентам педагогических колледжей, психологических и педагогических факультетов ВУЗов, педагогам (методистам и воспитателям) образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования, а также всем, кто интересуется проблемами детской игры.

ББК 88.4

*Оригинал-макет данного издания является собственностью
ООО «Национальный книжный центр» (НКЦ),
и его воспроизведение любым способом
без согласия правообладателя запрещено.*

© Трифонова Е.В., 2016

© Оформление ООО «Национальный
книжный центр», 2016

ISBN: 978–5–4441–0201–5

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
Игра как ведущая деятельность. Классификация детских игр	9
Самодеятельные режиссёрские игры. Общая характеристика	25
ОПРЕДЕЛЕНИЕ	25
СПЕЦИФИКА И РАЗВИВАЮЩЕЕ ЗНАЧЕНИЕ РЕЖИССЁРСКОЙ ИГРЫ	30
ГЕНЕЗИС РЕЖИССЁРСКОЙ ИГРЫ	41
Несколько слов об истории режиссёрской игры	41
Истоки режиссёрской игры	48
Общая характеристика развития режиссёрской игры на протяжении дошкольного детства	62
КЛАССИФИКАЦИЯ РЕЖИССЁРСКИХ ИГР	70
ПРЕДМЕТ И ПРЕДМЕТНАЯ СРЕДА РЕЖИССЁРСКОЙ ИГРЫ	74
Режиссёрские игры с сюжетными игрушками	74
Режиссёрские игры с предметами- заместителями	86
Режиссёрские игры с опорой на рисунок	96
Режиссёрские игры с применением компьютерных средств	105
Игры-фантазирования на основе режиссёрских игр	109
Режиссёрские игры-драматизации	119

Формирование и педагогическая
поддержка режиссёрских игр
в условиях дошкольной
образовательной организации 125

КОМПЛЕКСНЫЙ МЕТОД РУКОВОДСТВА РАЗВИТИЕМ
САМОДЕЯТЕЛЬНОЙ СЮЖЕТНОЙ ИГРЫ 129

Планомерное обогащение жизненного опыта детей,
расширение их представлений об окружающем 134

Игра и умственное развитие дошкольника 148

Обогащение игрового опыта детей 159

Поэтапный план проведения игровых занятий
по формированию режиссёрской игры
дошкольников 169

Организация развивающей предметной
игровой среды 200

Активизирующее общение взрослого с детьми 227

Оценка уровня развития
игровой деятельности 237

Заключение 243

Литература 245

ПРЕДИСЛОВИЕ

ДЕТСКАЯ ИГРА — что может быть проще? Когда мы хотим сказать, что кто-то занимается чем-то пустяковым, ненужным, мы говорим: «Всё бы ему играть...». Детская игра — что может быть сложнее? Уже не одно столетие психологи, педагоги, социологи, этнографы, философы изучают эти игры, однако споры и разногласия в понимании того, какой должна быть детская игра, продолжаются и по сей день.

Идёт время, меняются игры, меняются дети, меняются взгляды на игру.

Данное пособие представляет собой ещё одну попытку осмыслить сложный мир детской игры. Однако из всего многообразия её проявлений здесь будет уделено пристальное внимание только одному из её подвидов — режиссёрским играм.

Если бы кто-нибудь задался целью подсчитать, сколько книг и статей посвящено сюжетно-ролевым играм, то цифра оказалась бы весьма внушительной. А вот число работ, посвященных режиссёрской игре, весьма немногочисленно. Их список, приведённый в конце данного пособия, насчитывает тридцать с небольшим наименований. Даже если расширить этот список работами, которые не удалось разыскать автору книги, то и тогда их число едва ли превысит пятьдесят...

В то же время распространённость режиссёрских игр и их доля в жизни детей непропорционально больше. Режиссёрские игры можно наблюдать уже у малышей, чей возраст не достиг и 2-х лет, режиссёрским играм детей раннего возраста было посвящено диссертационное исследование (Е. М. Гаспаровой), суще-

ствует уникальная видеозапись самодеятельной режиссёрской игры ребёнка 2,5 лет, которая только на плёнке длится 7 минут (в действительности она была ещё продолжительней). Эта игра возникает значительно раньше сюжетно-ролевой, а исчезает гораздо позже неё, поскольку расцвет режиссёрских игр приходится на младший школьный возраст, причём разнообразие её проявлений на протяжении дошкольного и младшего школьного возраста просто поражает.

Во что играет ребёнок, когда он один, когда сверстника рядом нет? Обычно это режиссёрские игры с игрушками. Но даже если ребёнок занят рисованием или конструированием, то в ряде случаев в него тоже очень органично и тонко вплетается режиссёрская игра, примеры таких игр можно найти в данной книге. Но даже играя со сверстником, ребёнок далеко не всегда выбирает сюжетно-ролевые игры: кто из девочек не помнит игры в куклы с подружкой: «А давай, твоя пошла к моей, а потом они решили...», кто из мальчиков не играл с приятелем в солдатиков?..

Войдите в любую группу детского сада: значительная часть игрушек, представленных на полках и стеллажах, — это игрушки для режиссёрской игры: кукольные домики, пиратские корабли, наборы диких и домашних животных, динозавров, солдатиков, персонажей знакомых мультфильмов, и даже макеты улиц для изучения правил дорожного движения... Именно режиссёрские игры предпочитают те дети, чей уровень познавательного развития явно превосходит возможности их сверстников, и именно режиссёрские игры больше всего подходят для формирования и коррекции игры тех детей, у которых наблюдается недоразвитие этой деятельности.

Способы применения режиссёрской игры в работе педагога и психолога также очень широки: от диагностики по разным направлениям развития до сеансов игротерапии, от самодеятельной игры, обеспечивающей возрастное развитие ребенка, до дидактических игр, которые в наглядной форме раскрывают перед детьми подчас сложное историческое, географическое или иное содержание.

Для того, чтобы заинтриговать читателя, отметим, что в последние десятилетия режиссёрской игре в жизни дошкольника отводится совершенно особое место: «В рамках пока только складывающейся формации развитого детства доминирующей становится режиссёрская игра. Отсюда — закономерен рост ин-

тереса к ней со стороны исследователей, обострившийся в последние годы»¹.

Интерес, безусловно, есть. А вот обобщающих работ на эту тему, к сожалению, нет. Имеются в виду такие работы, в которых отражены не только особенности организации этого вида игр, но прослеживается процесс их возникновения и становления в истории общества и в жизни детей, выявлен развивающий потенциал, невосполнимый другими видами игр, показано разнообразие её проявлений и определены оптимальные условия для организации и педагогической поддержки. Данная работа представляет собой первую попытку исследования подобного рода. Выпущенная пять лет назад книга «Режиссёрские игры дошкольников» (Ирис-пресс, 2011) почти сразу стала библиографическим раритетом. Настоящее издание представляет собой ее дополненное и исправленное переиздание, которое позволит педагогам и психологам максимально эффективно использовать режиссёрские игры в своей работе, умело опираясь на их развивающие и коррекционные возможности.

В книге проанализированы и обобщены как ранее опубликованные немногочисленные исследования режиссёрской игры, представляющие собой достаточно разрозненные материалы по данной проблеме, так и результаты собственных исследований. В пособии даны многочисленные ссылки на источники (научные, научно-методические, научно-популярные работы и исследования) с указанием страниц, где приводится соответствующая цитата или обсуждается указанная проблема. Практическая часть пособия представлена результатами экспериментальной работы по развитию режиссёрских игр в условиях современных дошкольных образовательных организаций.

Автор пособия — Трифонова Е. В., кандидат психологических наук, ранее сотрудник Центра (впоследствии НИИ) дошкольного образования им. А. В. Запорожца, долгое время работавшая под руководством известного исследователя проблем детской игры, доктора психологических наук, С. Л. Новосёловой. В настоящее время — доцент кафедры психологической антропологии МПГУ.

Автор выражает благодарность педколлективам ДОУ № 1782 СВОУО и № 2383 СЗОУО (ныне Структурное подразделе-

¹ Кудрявцев В. Т., Смирнова Н. А., Уразалиева Г. К. Психистория игры (теоретико-методологический эскиз). — М., 2000. — 55 с.

ние № 6 ГБОУ Школы № 1370 и Детский сад «Улыбка» ГБОУ Лицей № 1564), а также лично старшим воспитателям Е. А. Гарсия, И. В. Лукашиной, А. Ф. Платоновой за многолетнее плодотворное сотрудничество по проблемам формирования и педагогической поддержки режиссёрской игры в условиях ДОО и за ценные предложения, которые были внесены в процессе апробации методики ее педагогической поддержки, представленной в данном пособии.

ИГРА КАК ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. Классификация детских игр

ИГРА — ведущий тип деятельности в дошкольном возрасте. Это не означает, что ребёнок-дошкольник должен всё своё время отдавать исключительно игре; ведущая деятельность — не значит преобладающая. Но именно в ней происходит развитие ребёнка, формируются важнейшие новообразования, подготавливается переход на следующий возрастной этап.

Однако «игра» — понятие многоплановое; иногда этим термином обозначают явления самые разные. Поэтому прежде, чем начать подробный разговор о режиссёрской игре, необходимо кратко определить, что же такое игра и какая именно игра представляет собой ведущую деятельность.

Положение об игре с мнимой ситуацией как ведущей деятельности детей дошкольного возраста впервые было сформулировано Л. С. Выготским. Позже оно получило ряд уточнений. Так, в исследованиях Д. Б. Эльконина акцент был смещён с создания мнимой ситуации как таковой на ролевое поведение в рамках этой ситуации, и ведущим типом деятельности названа ролевая игра. Однако если в более ранних работах Д. Б. Эльконина употреблялся традиционный для тех лет термин творческая ролевая игра¹, то в книге «Психология игры» (М.: Педагогика, 1978), обобщаю-

¹ Эльконин Д. Б. Психологические вопросы дошкольной игры // В кн.: Вопросы психологии ребёнка дошкольного возраста. — М., 1948. — С. 17; а также Эльконин Д. Б. Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста. — М., 1957. — С. 4, 7 и др.

щей результаты его многолетних исследований и являющейся и по сей день основополагающей работой по проблемам игровой деятельности, определение «творческая» уже не использовалось. К этому времени (с 1960-х годов)¹ определение именно ролевой (сюжетно-ролевой) игры как ведущей деятельности стало фактически общепризнанным положением отечественной психологии.

В то же время с момента своего появления тезис о ролевой игре (игре с мнимой ситуацией) как ведущем типе деятельности подвергался уточнениям и корректировкам. Так, С. Л. Рубинштейн отмечал, что, признавая наличие мнимой ситуации в качестве признака, обязательного для всякой игры, эта теория неправомерно суживает понятие игры². Но и ситуация с собственно сюжетными играми также была неоднозначной, что впоследствии привело к появлению тезиса о том, что «в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является не только сюжетно-ролевая игра, как было принято считать вслед за Д. Б. Элькониным, но и последовательно сменяющие друг друга пять видов игр: режиссёрская, образная, сюжетно-ролевая, игра с правилами и снова режиссёрская игра, но на качественно новом уровне развития»³.

Другая проблемная область тезиса о ролевой игре как ведущей деятельности была связана с необходимостью постоянного восстановления в правах и терминологического закрепления положения о примате детской игровой инициативы. Сначала оно было закреплено определением «творческая», и именно эта характеристика игры постоянно подчёркивалась в трудах таких специалистов по вопросам детской игры как А. П. Усова, Д. В. Менджеричкая, Р. И. Жуковская и других, настаивавших на том, что развитие ребёнка в первую очередь связано с теми играми, замысел которых принадлежит самому ребёнку. А. В. Запорожец также обращал особое внимание на то, что игра приобретает наибольшее влияние на психическое развитие ребёнка, только переходя в форму детской *самодетельности*⁴. Определение «сюжетно-ролевая» более точно отражало *форму* детской игры с мнимой ситуацией

¹ Трифонова Е. В. К вопросу об определении игры как ведущей деятельности в дошкольном возрасте // Современный детский сад. 2011, № 2, с. 2–7.

² Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб., 1999. — С. 492.

³ Кравцова Е. Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1996. № 6. — С. 71; а также см. Кравцов Г. Г. Игра как ведущая деятельность и форма организации жизни дошкольников // В кн.: Игра и развитие личности дошкольника. М., 1990. — С. 6.

⁴ Запорожец А. В. Основные проблемы онтогенеза психики // В кн.: Запорожец А. В. Избранные психологические труды. Т. I. — М., 1986. — С. 239.

(сюжет и роль были налицо), но её *суть* всё-таки лучше передавалась через определение «творческая». Однако это определение сначала стало использоваться как полный синоним определению «ролевая»¹, а потом и вовсе исчезло, став «устаревшей терминологией»². На первый взгляд — просто смена названия. А на деле это привело к весьма противоречивой ситуации, поскольку массовое разыгрывание с детьми сюжетно-ролевых игр, инициатором и главной действующей силой которых выступал именно педагог, не давало ожидаемого всплеска развития. Более того: ситуация безраздельного господства таких игр неизбежно приводила к тому, что собственно игра «уходила» из жизни детей, дети в детских садах играли мало, она не занимала в педагогическом процессе должного места и её уровень не соответствовал возрастным возможностям детей. Такое положение не специфично для последних лет (как это иногда принято считать), поскольку обозначенная тенденция неоднократно отмечалась и в 60-е³, и в 70-е⁴, и в 80-е⁵.

Таким образом, всё яснее обнаруживали себя два противоположных на первый взгляд тезиса: «не только ролевая игра явля-

¹ «Ролевая, или так называемая творческая, игра детей дошкольного возраста...» (Эльконин Д. Б. Детская психология. — М., 1960. — С. 148).

² См. Дошкольное воспитание, 1966, № 2, с. 41, где упрёк за использование устаревшей терминологии был высказан в адрес Д. В. Менджеричкой.

³ «Игры ещё не заняли надлежащего места в системе детских садов. Часто в детских садах дети играют мало, а в других случаях игры эти бедны, малоинтересны, не оказывают достаточного влияния на развитие детской личности». (Запорожец А. В. Игра и развитие ребёнка // В кн.: Психология и педагогика игры дошкольника. — М., 1966. — С. 7).

⁴ «Особое беспокойство вызывает состояние игровой деятельности в старших и подготовительных группах. Сюжетно-ролевые игры этих детей однообразны и бедны по тематике, преимущественно отражают сферу быта. Содержанием их в основном являются действия с предметами и мало воспроизводятся взаимоотношения людей. Умением придумывать сюжет владеет лишь небольшая часть группы (3–5 человек), остальные дети выступают в качестве исполнителей чужого замысла. Воспитатели не развивают у детей умение по-разному строить сюжет (развёртывать тему в ходе игры, предварительно составляя план-сюжет), не помогают использовать в игре знания, полученные из разных источников (занятий, наблюдений, окружающей жизни, детской литературы, телепередач), не развивают их фантазию, творчество». (Методическое письмо Министерства просвещения РСФСР от 5 августа 1977 г. «Об игровой деятельности детей в дошкольных учреждениях» // Дошкольное воспитание. 1977. № 12. — с. 14).

⁵ «В современном детском саду игра используется лишь как “дзюва” к дидактическому процессу приобретения знаний, определенных программными требованиями. Воспитатель обычно проводит с детьми игру так же, как и занятия, — определяет тему, отводит каждому участнику роль и место, предписывает и регламентирует действия, оценивает их правильность. В результате игра в детском саду приобретает деформированный вид, напоминая фронтальное занятие или навязанную активность» (Концепция дошкольного воспитания // ВНИК «Базовая школа» под редакцией В. В. Давыдова и В. А. Петровского; «Дошкольное воспитание». 1989. № 5. — с. 20).

ется ведущей деятельностью» и «не всякая ролевая игра является ведущей деятельностью».

Рефлексия обозначенного противоречия, а также специфика понимания сюжетно-ролевой игры педагогами дошкольных образовательных организаций¹ привели к тому, что начался активный поиск нового термина. Так, предлагался термин «изобразительная» игра², в тексте ФГОС ДО использовано определение «спонтанная». Однако еще в 80-е годы был предложен крайне удачный термин, отражающий примат детской инициативы в игре, важность которой особенно подчеркивал А. В. Запорожец, — *самодеятельная* игра. Все эти термины по сути означают одно — игра, в которой присутствует мнимая (воображаемая) ситуация, и которая разворачивается по инициативе самого ребенка (или группы детей). Это основная характеристика детской игры как ведущей деятельности, в отличие от всех прочих видов и подвидов детской игры.

Изучение проблем игровой деятельности в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, а затем в Центре «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца позволило уточнить ряд принципиальных положений относительно специфики игровой деятельности дошкольников и выстроить современную классификацию игр (автор С. Л. Новосёлова³), представленную в таблице на стр. 18. В рамках этой классификации чётко разведены игры, составляющие ведущую деятельность дошкольника и обеспечивающие его возрастное развитие, и игры, несущие специализированную обучающую функцию или приобщающие ребёнка к определённым культурным эталонам. Определяющим критерием в данной классификации выступает понятие *инициативы* в игре, что позволяет выделить три основных класса игр, развивающий потенциал которых не одинаков.

I. Первый класс игр — это игры, возникающие по инициативе самих детей.

Такие игры называются самодеятельными. В них дети сами задают себе цель игры, выбирают средства и способы её осу-

¹ Трифонова Е. В. Игра глазами педагогов // Профессионализм воспитателя как необходимое условие внедрения ФГОС / Ред., сост.: И. А. Бурлакова, Г. В. Дон, Т. Л. Кузьмишина. — М., 2014. — С. 120–124

² Смирнова Е. О. Виды игры дошкольника // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2014. № 6. — С. 74–78.

³ Новосёлова С. Л. О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. — С. 84–87.

щества. То есть, затеяв такую игру, дети не просто определяют сюжет, выбирают персонажей, организуют предметную среду своей игры и выбирают себе партнёров, но и в ходе такой игры сами ставят себе игровые задачи¹ и находят их решения доступными им игровыми способами. На первый взгляд кажется, что проблема самостоятельности в игре связана в первую очередь со становлением активности и инициативности ребёнка. Однако такое понимание будет несколько суженным: «Мы рассматриваем проблему самостоятельности ребёнка в игре как проблему самостоятельности мышления, сформированности у него первоначальной культуры мыслительной деятельности. Чем выше уровень интеллектуальной активности ребёнка в игре, тем он инициативнее и самостоятельнее оперирует своим опытом, знаниями»². Это позволяет говорить о такой игре как *своеобразной практической форме размышления ребёнка об окружающей его природной и социальной действительности*³.

Развитие игровой деятельности в ситуации самостоятельной игры обеспечивается не за счёт механического усложнения сюжетов, а выступает результатом обогащения и обобщения многообразного детского опыта и его практического применения в деятельности ребёнка.

Только самостоятельные игры представляют собой ведущую деятельность и имеют решающее значение для детского развития. Как видно из таблицы, они не ограничены рамками сюжетно-ролевой игры, а представлены целым рядом подвидов, что подтверждает положение о том, что не только сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью.

Однако такие игры не возникают сами собой, «на пустом месте». Для их появления и успешного развития игровой опыт ребёнка обязательно должен включать игры двух других классов.

¹ В исследованиях С. Л. Новосёловой (обобщённых позднее в работе «Генетически ранние формы мышления»; Воронеж, 2002) и Е. В. Зворыгиной («Первые сюжетные игры малышей»; М., 1988) было показано, что детская игра протекает по принципу последовательной постановки и решения игровых задач. При этом под игровой задачей понимается система условий, в которых задаётся мнимая цель, понятная ребёнку по его жизненному опыту и направленная на воспроизведение действительности игровыми способами и средствами. Более подробно понятие игровой задачи раскрыто ниже в главе «Использование игровой задачи для диагностики познавательного развития».

² Новосёлова С. Л., Зворыгина Е. В. Развивающая функции игры и вопросы руководства ею в раннем возрасте // В кн.: Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника. — М., 1979. — С. 40.

³ Новосёлова С. Л. *Генетически ранние формы мышления.* — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж, 2002. — С. 198.

II. Второй класс игр отличается тем, что инициатива в них принадлежит не ребёнку, а взрослому.

В таких играх именно взрослый задаёт цели игры, определяет способы и средства её реализации, даже если лично в игре и не участвует. Например, правила игры (скажем, собирания чего-то в определённой последовательности) изначально закладываются взрослым в конструкцию при создании той или иной дидактической игрушки. К играм этого класса обращаются чаще всего в воспитательно-образовательных целях: дидактические игры и игрушки используются на различных обучающих занятиях, а сюжетно-дидактические игры выступают удобным способом приобщения детей к сюжетной игре.

Одним из важнейших признаков хорошей дидактической игры будет её привлекательность для ребёнка, что, к сожалению, очень часто упускается из вида при их создании, поскольку всё внимание авторов бывает направлено именно на предметное содержание игры. В этом случае вместо дидактических игр получают типичные задания-упражнения, которые мало ориентированы на то, чтобы дети играли в них по собственному желанию. Если же дидактическая игра органично включается в жизнь детей, она может и очень эффективно помогать в закреплении различных знаний и умений, и способствовать обогащению содержания детских самостоятельных игр. Это подчёркивала в своё время ещё А. П. Усова, отмечавшая, что «в дидактической игре дидактизм должен быть на уровне автодидактизма, но автодидактическая игра у нас очень слаба, она слабо развивается практикой и совершенно недостаточно разрабатывается педагогической наукой»¹. Если игра не автодидактична, то она быстро попадает в разряд игровых упражнений. «Взрослые охотнее всего изобретают игровые упражнения»². Именно такими игровыми упражнениями, к сожалению, полны многочисленные современные сборники развивающих и обучающих игр, адресованных родителям и воспитателям. Следует учитывать, что игра, которую взрослый организует с целью решения тех или иных конкретных педагогических задач, не развивается сама («не имеет имманентного развития»³) и, соответственно, не ведёт к развитию ребёнка в этой деятельности,

¹ Психология и педагогика игры дошкольника. — М., 1966. — С. 341.

² Там же.

³ Щедровицкий Г. П. Методологические замечания к педагогическому исследованию игры // В кн.: Психология и педагогика игры дошкольника. — М., 1966. — С. 127.

а выступает лишь удобной формой обучения ребёнка тем или иным *конкретным* знаниям или навыкам.

Зачастую под дидактическими играми воспитатели понимают исключительно разнообразные дидактические предметные игры или игры с правилами. Сюжетные игры сюда относят редко. Однако всем хорошо известны сюжетные игры, которые воспитатель организует для того, чтобы научить детей более сложным способам организации и развития сюжетной игры, приобщить к той или иной области знаний о мире в игровой форме или с иными целями. Эти игры также будут относиться к классу дидактических, обучающих игр. В 1930-е годы такие игры получили название «стимулированные»¹, отмежёвывающее их от творческих игр по замыслам самих детей. В середине 30-х годов «стимулированные игры» были подвергнуты критике, и возврат к ним не приветствовался², однако сами по себе организованные игры никуда не исчезли из детских садов, и, когда термин «творческая игра» стал вытесняться термином «ролевая», они получили очень широкое распространение под видом организованных воспитателем «сюжетно-ролевых» игр. Засилье именно таких игр, выдаваемых за ведущую деятельность, привело в какой-то момент к появлению сомнений в том, выполняет ли игра функции ведущей деятельности³. Разумеется, что, будучи представленной в массе своей организованными («стимулированными») играми, она этих функций выполнять просто не могла. Таким образом, получал подтверждение тезис о том, что не всякая сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью.

Наглядно разницу между самостоятельной и дидактической *сюжетной* игрой показывает один великолепный пример, зафиксированный в материалах, собранных при анализе состояния игровой деятельности, проводившемся в 80-х годах Н. Ф. Комаровой и её активом (Нижний Новгород). Этот пример часто приводила в своих лекциях С. А. Новосёлова⁴.

Воспитательница организовала плановую тематическую игру в путешествие на пароходе по Волге. Она вместе с детьми

¹ Творческие игры дошкольников. Методическое письмо. Наркомпрос РСФСР. — М., Л., 1934. — С. 13.

² Трифонова Е. В. К вопросу об определении игры как ведущей деятельности в дошкольном возрасте // Современный детский сад. 2011, № 2. — с. 4.

³ Там же.

⁴ Курсы лекций по повышению квалификации работников образования на базе Центра «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца и спецкурса «Психология игры» на факультете психологии МГУ им. М. В. Ломоносова.

поставила стулья (пароход, пассажирские сиденья, место для капитана и рулевого), распределила между детьми роли (капитан, рулевой, кассир, пассажиры), себе взяла второстепенную (но ключевую в плане руководства игрой) роль контролёра, и путешествие началось. Капитан смотрел в бинокль и отдавал команды, рулевой крутил «руль», пассажиры сидели на своих местах, купив билеты у кассира; контролёр проверял, у всех ли есть билеты, и следил за порядком (направлял ход игры). Игра текла безмятежно и правильно. В какой-то момент воспитательницу вызвали по неотложному делу, и она отсутствовала около получаса. Дети остались с наблюдателем, которая ничем не подчёркивала своего присутствия и в игру не вмешивалась.

В углу детской комнаты стояли давно уже всеми забытые пластмассовые кегли. Вдруг один из мальчиков их заметил и закричал: «Ребята, акваланги, баллоны с кислородом!» Все сразу кинулись к ним, и каждый взял себе по паре, а кому-то достался один баллон. Дети оказались на палубе китобойного траулера, появились киты, один был загарпунен, и китобой спустился в шлюпку с тросом. Трос натянулся — кит пошёл под воду. Трос перерубили, но... поздно — шлюпка перевернулась и все оказались в холодной океанской воде. Тот, кому не хватило одного баллона для акваланга, стал тонуть, а тут ещё и акула к нему рванулась. Дети бросились спасать его, и вдруг... вошла воспитательница: «Дети, что вы возитесь на ковре? Сели все на стульчики, следующая остановка — Кинешма».

Этот пример, ставший классическим, как нельзя лучше демонстрирует различие между тематической, спланированной воспитателем и разыгранной с детьми без учёта их игровых интересов сюжетно-ролевой игрой, инициатива проведения которой принадлежит взрослому, и игрой самостоятельной, возникшей по инициативе одного из детей и поддержанной его товарищами.

Для детей же разница между самостоятельными и вот такими формальными дидактическими сюжетными играми была очевидна всегда. Так, крайне характерна реплика: «А теперь пойдём во двор и будем играть по-своему»¹, сказанная детьми ещё в 30-е годы после организованной педагогом «стимулированной» игры. А вот и наблюдение-диалог из наших дней: девочку (воспитанницу средней группы) спросили: «А вы в садике в какие-то игры все вместе играете?» — «Нет», — «Как?! Неужели воспита-

¹ Дошкольное воспитание. 1937. № 1. — С. 91.

тельницы не устраивают с вами общие игры?» — «Общие устраивают, — утвердительно ответил ребёнок и тут же с сожалением в голосе добавил. — А настоящие — нет».

Если же дидактическая сюжетная игра строится с учётом интересов детей, организуется не формально, вызывает у них живой эмоциональный отклик, то она от этого, хоть и не станет самодеятельной (если, конечно, дети не перехватят инициативу у воспитателя и не начнут дальше развивать сюжет сами), но в такой игре ребёнок получит ценный для него игровой опыт, освоит новые способы действий (ролевого поведения, построения сюжета и пр.), которые могут стать прочной основой для его самодеятельной игры.

Организуя дидактические сюжетные игры, всегда следует помнить то, что подчёркивали классики отечественной психологии и педагогики: развивающий эффект игры обеспечивается именно творческим характером её реализации, в то время как использование игры в чисто дидактических целях не позволяет в полной мере реализовать её возможности как ведущей деятельности. Положение о том, что «ролевая игра вообще не есть упражнение какой-либо частной функции»¹, полностью соответствует пониманию статуса дошкольного детства как возраста становления общечеловеческих способностей.

III. Третий класс игр определяется исторической инициативой этноса, в глубинах которого они возникают.

Это так называемые традиционные или народные игры. Такие игры на протяжении веков способствовали приобщению детей к определённым культурным эталонам, а также воспитанию у них необходимых качеств. По сути народные игры очень близки тем, которые возникают по инициативе взрослого, но существенным различием здесь будет то, что «программа», содержание этих игр в данном случае определяются не конкретными образовательными целями и задачами, зависящими от того или иного этапа развития общества, господствующих взглядов на содержание педагогического процесса, личных предпочтений педагога и пр., а многовековым опытом, нацеленным на решение более общих задач, чем формирование определённых конкретных умений и навыков.

¹ Эльконин Д. Б. Насущные вопросы психологии игры в дошкольном возрасте // В кн.: Игра и её роль в развитии ребёнка дошкольного возраста. — М., 1978. — С. 12.

Классификация игр для детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста¹

Классы игр	Виды игр	Подвиды игр	Возрастная адресованность																				
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											
Игры, связанные с исходной инициативой взрослого	Игры-экспериментирование	Игры с природными объектами Игры с животными и людьми			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+			
			Игры с игрушками для экспериментирования	Сюжетно-образовательные игры	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Сюжетно-ролевые игры				+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
	Режиссёрские игры																						
	Театрализованные сюжетные игры																						
	Автоматические предметные игры	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
	Сюжетно-дидактические игры				+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
	Подвижные игры				+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
	Музыкальные игры				+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
	Игры, связанные с народной инициативой взрослого	Учебно-предметные дидактические игры	Игры интеллектуальные																				
Игры-забавы				+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
Досуговые игры		Игры-развлечения	Театральные игры																				
				Празднично-карнавальные игры	Компьютерные игры																		
Культурные игры																							
Семейные игры					+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
Сезонные игры					+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
Тренинговые игры		Интеллектуальные игры	Сенсомоторные игры				+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
					Адаптивные игры																		
Досуговые игры		Игры этноса	Тихие игры		Забавляющие игры	Развлекающие игры			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
								+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

¹ Новосёлова С.Л. О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. — С. 86.