

УДК 372.3/4

Большунова Наталья Яковлевна

*Доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии
НГПУ, nat_bolshunova@mail.ru, Новосибирск*

Инчина Мауса Валентиновна

Директор Прогимназии № 2 г. .., progym2@ngs.ru, Новосибирск

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЯ В ДЕТСКОМ САДУ В ФОРМАХ ИГРЫ СРЕДСТВАМИ СКАЗКИ

Аннотация. В статье представлено описание требований к деятельности воспитателя и его типичных ошибок, способов организации занятий, способов разработки сценариев занятий для дошкольников при организации их образования в формах игры средствами сказки. Смысл такой организации работы с дошкольниками состоит в том, что их развитие осуществляется в пространстве детской субкультуры, т.е. в формах ведущей деятельности и сопровождающего ее общения, средствами детского мышления, в контексте детских ценностей и ценностей родной культуры. Такая организация образования ориентирована на развитие субъектности и индивидуальности, поскольку она органична ребенку и не отчуждена от него. Она одновременно социокультурно ориентирована, что особенно существенно в условиях аномии, ресантимента, кидальтизма и других негативных явлений, характерных для современной социокультурной ситуации. Однако описываемый подход к организации образования востребует изменения педагогической позиции воспитателя, что представляет значительные трудности и обуславливает необходимость специально организованного обучения.

Ключевые слова: детская субкультура, игра, сказка, образование дошкольников, детское мышление, развивающая среда.

Bolshunova Natalya Yakovlevna

Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of General Psychology and the History of Psychology of Novosibirsk State Pedagogical University, nat_bolshunova@mail.ru, Novosibirsk

Inchina Maisa Valentinovna

Director of progymnasium №2, progym2@ngs.ru, Novosibirsk

THE TECHNOLOGY OF ORGANIZATION OF CLASSES IN A KINDERGARTEN IN THE FORM OF A GAME BY MEANS OF A FAIRY TALE

Abstract. The requirements for an educator's activity, and some typical mistakes made are suggested. The methods of organizing classes, and working out their scenario for pre-school children's education in the forms of a game, by means of a fairy tale are described. The essence of such work with preschool children is in their development through children's subculture, i.e. in the forms of the dominant activity, and appropriate communication, by means of children's thinking, in the context of children's values and the values of native culture. Such organization of education is focused on the development of subjectivity and identity, because it is organic toward the child, and is not alienated from him; it has socio-cultural orientation, what is especially important in terms of anomie, resantimenta, kidaltizma and other negative phenomena of the contemporary socio-cultural situation. However, the described approach to the education requires the modification of teachers' pedagogical position, that has some difficulties and necessitates the specially organized training.

Key words: children's subculture, game, fairy tale, preschool children education, children's thinking, developing environment

Современная социокультурная ситуация, для которой характерны глубочайшие изменения в скорости информационных процессов, их ускорение и увеличение информационной емкости научных открытий, событий социальной и обыденной жизни предъявляет особые требования к образованию. Оно должно подготовить человека, начиная с дошкольного возраста справляться с той эмоциональной, интеллектуальной, социальной, аксиологической, информационной нагрузкой, перед которой его ставит жизнь. Это невозможно в стратегии адаптации к этим стремительным изменениям и востребует от человека быть субъектом собственной жизни, способным не только делать выбор, совершать поступки, принимать решения «здесь и теперь», но прогнозировать, проектировать и реализовывать свой собственный жизненный путь в контексте возможного будущего.

Наши исследования, связанные с разработкой концепции организации образования в формах детской субкультуры и ее внедрением в дошкольных группах на протяжении более чем двадцати пяти лет [1; 2; 3], свидетельствуют о том, что организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки актуализирует развитие детского мышления, эмоциональной сферы, саморегуляции, субъектности, индивидуальности, ведет к улучшению качества и увеличению объема знаний. Что особенно важно, учитывая современную социокультурную ситуацию, обуславливает и духовно-нравственное развитие детей, готовность к поступку. Организация образования в формах и средствами, соответствующими специфике детской субкультуры и детского мышления, позволяет актуализировать возможности детей и изменить само содержание образования в сторону его глубины и насыщенности, а также перестроить логику, лежащую в основе выбора последовательности освоения предметного содержания, основанную на истории развития определенных явлений, понятий и действий (например, числа, счета, письменности и пр.).

(Детская субкультура, являясь частью общечеловеческой культуры, характеризуется особенной для данного возраста системой деятельностей, в которую включен ребенок; спецификой видов, форм, средств общения,

преобладающих в системе коммуникаций; особенностями системы или композиции ценностей (образом человека, социокультурными образцами), с которыми соизмеряет ребенок свои поступки, мысли, переживания; спецификой картины мира и мышления, представлений детей об устройстве мира. Для дошкольной субкультуры свойственна сюжетно-ролевая игра как ведущая деятельность; сказка как средство мышления и связанная с этим его мифологичность; спонтанность, интимность, неотчужденность, диалогичность общения; непосредственность и одновременно интимность базовых человеческих ценностей, представленных в образной, метафорической, сказочной форме (зло – Кощей Бессмертный, добро – Марья Краса и пр.). Соответственно, оптимальной формой организации образования является драматизация сказки) [2; 3; 5; 6; 7; 8; 12].

Начиная эксперимент много лет тому назад, мы не предполагали существенно изменять содержание программы, нас больше волновали инновационные технологии обучения дошкольников, не отчуждающие детей от себя и своего развития. Однако темпы усвоения материала детьми, возросший интеллектуальный потенциал побудили нас заняться изменением программы в сторону увеличения ее объема и глубины и, главное, изменения стратегии изложения материала, учитывающей, что мышление ребенка, являясь мифологическим, наглядным [1; 2], тем не менее, может быть одновременно теоретическим.

Инновационно организованное образование предъявляет особые требования к воспитателю, работающему в контексте представлений о специфике детского общества и детской субкультуры – умение играть и, соответственно, управлять развитием детской игры, владение диалоговыми средствами [11], развитое воображение, креативность и, обязательно, понимание ребенка и интуиция его состояния, его видения мира. Как показал наш опыт работы с педагогами – изменение педагогической парадигмы взаимодействия с детьми непросто дается воспитателям и требует специального обучения [2]. Опишем основные технологии работы с дошкольниками в условиях организации образования в формах игры средствами сказки и соответствующие требования к воспитате-

лю, работающему в этой парадигме.

Умение играть предполагает способность воспитателя вживаться в некоторую игровую роль и быть таким образом причастным к пространству детской игры. Однако воспитателю необходимо не только существовать в пространстве игры, но одновременно рефлексировать ее процессы и содержание, т.е. быть трансградиентным пространству игры. Это позволяет педагогу осуществлять исследование ситуации игры, уровня ее развития, характера общения детей в игре и пр. Одновременно, посредством ведения роли, педагог может режиссировать детскую игру, расширяя и углубляя содержание игровых ролей, усложняя правила, развертывая более содержательные, гибкие, динамичные сюжеты, расширяя смысловое и предметное наполнение игровой среды, изменяя способ образования игры.

Игра-драматизация (драматизация сказки), на которую мы опираемся в нашей работе, представляет собой такую сюжетно-ролевую игру, где ребенок одновременно или попеременно является зрителем или игроком (актером), причем сюжет игры в его основных коллизиях заранее продуман взрослым участником игры, и может быть, в основных чертах заранее известен детям. Взрослый в такой игре выполняет функции режиссера (в случае драматизации сказки – сказителя), сценариста и актера (игрока). Взрослый ведет игру-драматизацию (драматизацию сказки) так, чтобы реализовать задачи развития ребенка, самой игры, психокоррекции, собственно обучения знаниям, умениям, навыкам и т.д. Функции воспитателя в игре-драматизации подобны функциям ведущего (психотерапевта) в клинических ролевых играх или психодраме, однако воспитатель решает, прежде всего, задачи развития и обучения, кроме того, он является одновременно и прямым участником детской игры. В качестве режиссера воспитатель осуществляет исследование пространства детской игры, ставит задачи, выбирает сценарии и сюжеты, создает условия для развития сюжета и вовлеченности детей в игру. Он может предложить детям игру; может войти в уже развернутую игру, взяв на себя некоторую роль, не противоречащую сюжету данной игры, тем самым изменяя ее содержание, сюжет, направленность. Воспитатель может попы-

таться внести в игру более сложное и интересное содержание посредством введения в ее контекст какой-либо новой проблемы интенцией собственной роли или подсказав неожиданное действие, решение кому-либо из детей. Можно добиться этого путем изменения игровой среды (предложив предметы-заместители, новые игрушки, расширив функциональное назначение предметов и т.д.). Выполняя функции режиссера, воспитатель подготавливает пространство игры, заранее подбирая игровую среду, актуализируя потребность в обыгрывании определенных сюжетов (посредством чтения сказок и историй, экскурсий, по образу собственной деятельности и т.д.)

В качестве игрока (актера) воспитатель создает условия для совместной деятельности детей между собой и детей со взрослым, является инициатором разрешения детских конфликтов, актуализирует интерес детей к игре путем усиления эмоциональной насыщенности игровых ролей и выразительности образов, реализует развивающие и образовательные задачи игры.

Организуя игру-драматизацию как форму образования дошкольников воспитатель может допускать следующие ошибки:

1. Ошибка дидактизма ведет к тому, что воспитатель разрушает пространство игры своими действиями и высказываниями. Когда педагог говорит ребенку: «Ну-ка, покажи мне, правильно ли ты нарисовал план для...», – он и сам утрачивает чувство причастности к игре, и разрушает игру ребенка, превращая ее в урок. Иное дело, если воспитатель, поддерживая сюжет и ролевые отношения, обращается к одному из персонажей: «Вот, Лисичка, план, который сделал Петя, сможешь ли ты найти по нему дорогу?».

Ошибки дидактизма, проявляются и в том, что педагог организует деятельность детей, опираясь на дисциплинирующие высказывания: «Не отвлекайтесь», «Перестаньте шуметь» и т.п., в то время как в условиях игры-драматизации необходимо применять средства, существующие в самой игре. Например: «А вот Злой Волшебник радуется, что все своими делами занимаются, никто Аленушке не помогает...». Как правило, даже малыши в такой ситуации возвращаются в игровое пространство, если их внимание было отвлечено каким-либо обстоя-

тельством.

2. Следующая ошибка связана с опасением недостаточной «активности» детей. Однако «активность» не всегда проявляется в речи или ролевом действии. Ребенок сопереживает героям сказки, игры, что обнаруживается в мимике, позе, общем состоянии внимательного слушания. В этом случае нужно дать ребенку возможность освоиться в игре, включиться в ситуацию общения, эмоционально прожить ситуацию, даже если для этого потребуются время.

3. Недооценка «занятий», которые направлены не столько на обретение ответов (усвоение знаний, умений, навыков), сколько на актуализацию вопросов. Важно так выстраивать сценарии занятий, чтобы в них содержалась возможность экспериментирования с неясным, непонятным: новое нестандартное назначение предмета, неизвестный контекст и смысл предметов и явлений и т.д. Например, дошкольники с трудом осваивают временные представления, это обусловлено, на наш взгляд тем, что ребенок живет «внутри» времени и не может исследовать свойства времени из позиции наблюдателя. Сюжет сказки можно разработать так, чтобы дошкольник вступил в особые отношения со временем. Например, Время можно персонафицировать (волшебник Время) и обнаружить его для ребенка как особую сущность. Такое Время уже можно наблюдать, исследовать его свойства, экспериментировать с ними, изменяя игровой сюжет. Однако Время нужно вначале обнаружить. Для обнаружения таких сложных, новых для ребенка явлений необходимы специальные занятия.

4. Традиционно одним из признаков правильно организованного занятия является его соответствие временной норме. Это требование оправданно, если занятия с дошкольниками проводятся в форме учебной деятельности, скрашенной сюрпризными моментами, дидактическими играми и пр. Однако в случае игры, имеющей свободную организационную структуру, длительность занятия определяется на основе интереса детей к нему, их желания. Учитывая интересы детей, бывает важно закончить занятие раньше, если, произошли какие-либо значимые события (появилась радуга, пришли гости в группу и т.д.), если отсутствует мотивация игры; и, наоборот, если дети увле-

чены игрой, то допустимо продлить занятие. Причем, важным признаком хорошо организованного занятия является продолжение самостоятельной игры или появление обигранных на занятии игровых сюжетов в свободной деятельности. Если ребенок принял занятие как игру, то у него возникает потребность «отыграть» то, что он не смог выразить в совместной со взрослым деятельности. Поэтому не следует после окончания занятия-игры забирать у детей игрушки, дидактический и наглядный материал, применяемые на занятиях.

5. Существенным недостатком является построение нормативно-отчужденных отношений с детьми. Воспитателю важно создать условия для спонтанных проявлений чувств ребенка (конечно, в определенных границах), его интересов, вопросов и т.д. Действительное образование может быть осуществлено только в условиях неотчужденной от ребенка деятельности, в которой он «проживает» социальный опыт и таким образом присваивает его. Поэтому важно поддерживать и одобрять действия детей, направленные на развитие ситуации и сюжета игры, даже если это не совпадает с продуманным заранее сценарием занятия. Воспитателю необходимо найти возможность реализовать обучающие цели в пространстве нового сюжета, предложенного детьми, что предполагает поддержку детских вопросов, гипотез, объяснений, детского экспериментирования, вообще любых проявлений познавательной активности, любых усилий, направленных на освоение мира и самоактуализацию, даже если гипотезы, предположения, ответы не совпадают с ожиданиями взрослого.

Важно также уметь понимать, что именно говорит ребенок, когда что-либо сообщает или задает вопрос, внимательно реагировать на детские реплики, разговаривать с детьми в контексте детских представлений о мире. Например, утверждая, что земля круглая, дети могут иметь в виду, что она похожа на яйцо, внутри которого расположено небо (верх), леса, моря, города, люди (низ); или представляют Землю в виде округлой лепешки, на обратной стороне которой люди «ходят вниз головой» и т.д.

Важной задачей воспитателя является разработка сценариев, адекватных возрасту и задачам образования. Наиболее удачными

для сценирования у детей раннего возраста являются кумулятивные сказки. Дети трех лет хорошо принимают сказки о животных. В средней и старшей группах хорошо удаётся драматизация волшебных сказок. В старшей же группе дети успешно драматизируют былички, бывальщины, исторические сказки и былины. Старшие дошкольники проявляют также интерес к сказкам-фантазиям (детская фантастика). При этом важно понимать, что сказка ни в коем случае не должна редуцироваться до уровня дидактического средства. Нельзя за счет примитивизации текста и сюжета сказки пытаться решать задачи обучения. Сценарий занятия должен создаваться по законам художественного произведения и не профанировать отношение ребенка к сказке как к художественному тексту, как к явлению культуры.

Образовательное содержание может включаться в сказки как необходимые моменты сюжета, от которых зависит его дальнейшее развитие. Например, чтобы войти в волшебную дверь, необходимо отыскать ключ с таким же сечением, как отверстие замка (развитие сенсорных эталонов формы), чтобы найти необходимый по сюжету предмет (волшебный меч и т.д.), необходимо отмерить определенное количество шагов или мерок; чтобы добраться до Змея Горыныча, нужно прочесть «письмо», в котором при помощи условных знаков «описан» путь и т.д. В сюжете игры не должно быть заданий, не обусловленных «логикой» его развития, иначе игра разрушается и превращается в учебную деятельность.

Наши исследования показали, что осмысленность и мотивированность заданий в контексте детских видов деятельности существенно улучшает продуктивность памяти, мышления, воображения. Так, задачи Ж. Пиаже с трудом решаются старшими дошкольниками, если предъявляются как когнитивные задачи, но если они даются внутри сказочного сюжета, происходит преодоление феноменов Пиаже и интеллектуальное задание часто решается успешно [4].

Нами выделено несколько способов включения предметного содержания образования в сюжет сказки. Во-первых, оно может выступать в качестве особого рода противоречивых ситуаций, требующих обследования действием, выдвижения и проверки гипотез.

Решение такого рода задач осуществляется в процессе организованного средствами сказки детского экспериментирования [9]. Например, в процессе экспериментирования дети трех лет могут самостоятельно обнаружить и выделить как особую размерность категорию высоты.

Сказка позволяет также осуществить мысленный эксперимент с опорой на наглядные или идеальные модели [10]. Например, дети попадают на заколдованный злым волшебником остров, где время потекло в обратную сторону. Почему это представляет опасность? «Потому что мы будем уменьшаться, уменьшаться... И совсем исчезнем, – рассуждают дети. – Что же делать, может быть, не помогать жителям острова, а как можно скорее уплыть отсюда?» – «Нет, помочь нужно», – решают четырехлетки. – «Так, как же быть?» – «А нужно успеть сделать все, как можно быстрее, чтобы не успеть исчезнуть», – догадываются дошкольники средней группы.

Другой способ введения в сказку предметного содержания позволяет сделать математическое, языковое и др. содержание материалом, «кубиками» сюжетно-ролевой игры, из которых выстраивается «здание» сказки. Таким материалом могут быть количественные отношения: Белка-мама никак не может разобраться, сколько же еды – грибов, яблок, орехов – нужно принести ее голодным бельчатам. Она вначале приносит слишком много – и это тяжело и опасно, потом она приносит слишком мало – кому-то из бельчат не хватает. Как же сделать так, чтобы принести столько, сколько нужно: чтобы и каждому бельчонку досталось, и не слишком много было (не тяжело нести). Дети вместе с умной, разумной, догадливой Белочкой-мамой открывают, что и бельчат, и яблоки можно посчитать палочками (камушками и т.д.). Действие счета осваивается детьми в дочисловом периоде: понятие числа как средства отображения количественных отношений (заместителями числа здесь являются элементы вспомогательного множества – палочки, камушки) осваивается до усвоения собственно именованных чисел.

Математическое, языковое, природоведческое и др. содержание может выступать как некое правило действия героев сказки. Например, в игре-путешествии можно вы-

браться из лабиринта только в том случае, если действовать в строгом соответствии с заданным содержанием. Это может быть карта или план, где указаны ориентиры и направление движения, цифрами или условными знаками обозначен порядок прохождения участков пути, с помощью мерок измеряется длина тех или иных отрезков пути.

Осваиваемое содержание может быть включено в сказку в форме особого рода познавательных задач – загадок, выполнение которых становится мерой социальной значимости героя (и его помощников – детей): волшебник покажет дорогу, если герой сказки вместе с детьми решит те или иные задачи (загадки). Такого рода ситуации типичны в сказках: женихов испытывает принцесса; Баба-яга испытывает Ивана Царевича и т.д. Этот способ эффективен, поскольку в качестве задач или загадок легко может быть представлено любое содержание (языковое, математическое, природоведческое, конструирование и т.д.).

Во всех этих случаях образовательное содержание включено в деятельность детей как средство ее организации, правило или условие ее выполнения, материал для ее построения, мера социальной значимости. Включаясь таким образом в деятельность, знания, умения, навыки осваиваются не только со стороны технологии (как знания, умения, навыки сами по себе), но они становятся моментом общественной формы деятельности (в данном случае сюжетно-ролевой игры, игры-драматизации) и социокультурной позиции ребенка.

Известна роль предметно-игровой среды в развитии сюжетно-ролевой игры, становлении личности, в общении дошкольника. Однако, с нашей точки зрения, развивающая среда – это не только удобно, функционально, динамично, эстетично организованные пространство, игрушки, предметы, обладающие признаками разнообразия и полноты сенсорных эталонов. Мы полагаем, что важными требованиями к развивающей среде помимо традиционно принимаемых являются следующие: а) развивающая среда должна удовлетворять специфике детского восприятия, детской картины мира; б) она должна быть мотивирована контекстом деятельности и общения и выполнять функцию знака, символа, некоторого ритуала общения

в рамках детской субкультуры.

Это означает, что одна из задач взрослого состоит в том, чтобы помочь детям так организовать наличную среду, чтобы ее составляющие наполнились многообразием смыслов, приобрели полифункциональное значение и стали знаками, символами, несущими в себе социокультурную информацию. Эти задачи можно выполнить теми средствами, которые определяют специфику детской субкультуры, детского мышления. Таким средством и является сказка, которая, с одной стороны, помогает ребенку преодолеть проблему неопределенности его взаимоотношений с предметным миром и социумом, наполняя смыслом предметы, явления, отношения, непонятные или неизвестные детям. С другой стороны, сказка при грамотном и тактичном применении становится средством организации и развития игровой деятельности детей. Развивая вместе с детьми воображаемую ситуацию, взрослые включают в ее контекст, делают значимыми для ребенка (включают в поле сознания и познания) все большее количество предметов, явлений, отношений окружающего мира. Их использование и исследование мотивируется контекстом самой деятельности ребенка. Такие включенные в деятельность, обогащенные ее смыслами предметы и явления становятся подлинно развивающей средой для ребенка.

В контексте сказки обретают, например, полноту, выходят за границы обыденности и прагматического понимания такие понятия, как пространство, время, скорость, бесконечность и т.д. В пространстве сказки, внутри ее смыслов предметы, явления обретают многозначность и неоднозначность, сакральность. Появляется возможность обретения отношения к миру как к тайне, ведь любой предмет в сказке может предстать перед ребенком в какой-то другой, чудесной функции. В сказке элементы окружающего ребенка мира приобретают особое знаково-символическое значение, метафорическое звучание, начинают нести особую социокультурную нагрузку, помогая ребенку осуществить восхождение в сферу культуры, человеческих ценностей: обычное комнатное растение может стать в сказке символом всего Живого на Земле. Произнесение «доброе слово» приобретает значение вол-

шебного действия, способного стать «живой водой», спасти от несчастий и даже смерти. В сказке предмет, явление, действие обнаруживают не только свои вещественные и прагматические свойства, но и культурные смыслы, обуславливая тем самым развитие не только собственно знаний, умений, навыков, деятельности и общения, но также решая задачу порождения и актуализации у ребенка ценностей как мер, с которыми соизмеряются те или иные решения, действия, поступки. В этом мы видим действительное значение развивающей среды, смысл которого – включение ребенка в контекст человеческой культуры.

Библиографический список

1. *Большунова Н. Я.* Место сказки в дошкольном образовании // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 35–43.
2. *Большунова Н. Я.* Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2000. – 407 с.
3. *Большунова Н. Я.* Субъектность как социокультурное явление. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2005. – 325 с.
4. *Инчина М. В.* Развитие логического мышления у дошкольников в условиях обучения средствами сказки // Личность и деятельность. – Новосибирск, 1995. – С. 91–92.
5. *Кудрявцев В. Т.* Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка. – М.: Изд. УРАО, 1997. – 156 с.
6. *Осорина М. В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Питер, 1999. – 288 с.
7. Проблемы дошкольной игры: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1987. – 192 с.
8. *Пропт В. Я.* Морфология сказки. – М.: Наука, 1969. – 168 с.
9. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников. – М.: Педагогика, 1985. – 200 с.
10. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. – М.: Педагогика, 1986. – 224 с.
11. *Устинова О. А.* Развитие «Образа – Я» в детской субкультуре посредством диалога. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. – Ч. 2. – С. 303–311.
12. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. – М.: Просвещение, 1978. – 308 с.