

ИГРА И ИГРУШКА В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА

Белобрыкина О.А., Кокорникова А.К.

Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск

E-mail: belobryckina.olga@yandex.ru, scorpion_loved@mail.ru

Согласно Л.С. Выготскому (1996), психическое развитие представляет собой процесс взаимодействия реальных и идеальных форм. Идеальная форма, полагал ученый, существует как культура, функционирует как элемент культуры, посредством которого реконструируются и объективируются натуральные формы поведения (Л.С. Выготский, 2003). Человек овладевает своим поведением, заново его порождая – это момент встречи реальной и идеальной форм, который знаменуется возникновением человека как субъекта собственной жизнедеятельности. Именно с культурным пространством связано нравственное развитие личности, представляющее собой самый сложный путь усвоения нравственного знания, образцов, идеалов, принятых в обществе, осмысления с помощью взрослых собственного нравственного опыта и опыта других людей, созревание нравственных чувств. Выход в культуру – это путь к идеалу, образу, и это движение бесконечно. Следовательно, культурное развитие – есть не что иное, как композиция (построение), мера пути, который позволя-

ет человеку обрести идеальный образ себя. Однако механическое заучивание канонов и правил – по сути своей обман, иллюзия не только нравственности, но и морали. Вводя параметр культуры в качестве основополагающего вектора развития, ученый обозначает особый параметр целостности внутреннего мира человека – переживание. Очевидно, необходимы такие ситуации, в которых эти нормы и ценности, чтобы стать личным достоянием человека, должны соответствующим образом и в соответствующей (истинной) форме быть прожиты им. Только то, что пережито ребенком, считал ученый, может стать личностно значимым для него, автобиографичным.

Следует отметить, что особую онтогенетическую ситуацию в детском возрасте, непосредственно связанную с жизнедеятельностью ребенка и системой его переживаний, представляет игровая деятельность. Игра – это сложное социально-психологическое явление, суть которой, как справедливо отмечал Л.С. Выготский (1966), в том, что она – всегда личностное явление. На это указывал и С.Л. Рубинштейн (2000), полагавший, что игра в силу единства эмоционального и интеллектуального, обеспеченного благодаря тесной связи отображаемого в игре и близкой ребенку действительности, имеет для него личностный смысл. В игре, как показано в исследованиях Д.Б. Эльконина (1978), ребенок начинает соотносить свои желания с «идеей», с образом идеального взрослого. По данным исследования Е.Е. Кравцовой (1991), игра является основным источником развития позиции децентрации как фундаментальной основы способности человека к рефлексии. Именно в игре, благодаря частому переключению с одной роли на другую, у ребенка появляются широкие возможности в осуществлении перехода с «позиции ребенка» на «позицию взрослого», т.е. создаются оптимальные условия для координации разных позиций. Очевидно, что только в игре ребенок имеет наибольшую возможность приобщиться к смысловым полям и истокам человеческой культуры.

Дошкольный возраст признается (Л.И. Божович, 1995; В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, 1995; Н.Я. Большунова, 2006) чрезвычайно ответственным периодом становления личности и субъектности ребенка. В этот период именно игра как специфическая социокультурная деятельность эпохи детства приобретает наибольшую значимость. В рамках игровой деятельности дети проигрывают, как бы «примеривая» ещё не использованные, не выработанные ими эмпирическим путем и не выбранные из всего многообразия существующего арсенала, возможности жизни. Именно игровая модель мира обеспечивает ребенку многозначность связей с окружающим, приобщая его к нор-

мам и ценностям общества. Значение игры в развитии ребенка трудно переоценить. У мало играющего дошкольника, происходит блокировка отдельных сторон его развития (Е.Е. Кравцова, 1996; А.В. Михеева, О.А. Белобрыкина, 2001; В.А. Шатрова, О.А. Белобрыкина, 2001). Причем, чем дольше не насыщается игровая потребность ребенка, тем более длительным оказывается процесс его социально-личностного взросления (Б.Д. Эльконин, 1992; А.В. Михеева, О.А. Белобрыкина, 2003; О.А. Белобрыкина, 2009). И это закономерно, так как, по выражению Л.С. Выготского, только в игре ребенок всегда бывает «выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; в игре он как бы становится на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения» (Л.С. Выготский, 1966).

Непременным спутником детской игры выступает игрушка, традиционно рассматриваемая (А.В. Запорожец, 1986; Д.Б. Эльконин, 1999; М.В. Осорина, 2003) как средство развития ребенка. Игрушка, на наш взгляд, это – в первую очередь, форма существования ценностей Культуры. Включенная в игровой элемент культуры, игрушка выступает символом, опосредующим вхождение ребенка в коммуникативное пространство диалога с Другим, удваивает реальность и наполняет ее жизненным содержанием и смыслом (В.В. Абраменкова, 1999; О.А. Белобрыкина, 2006). Исторически культурный тропизм задавался ребенку именно психологическим пространством игрушки, которая буквально вращалась в его жизнь, позволяя осваивать мир человеческих чувств (эмотивная функция психики), интернализировать человеческие способности в процессе распремечивания мира (когнитивная функция), осмысливать и проигрывать «логику» человеческих отношений (коннативная функция). Однако, глобальные изменения, происходящие во многих цивилизованных обществах, закономерным образом повлияли не только на совершенствование технологического оснащения игрушки, но главное, на степень идентификации ребенка с ней, на само психологическое пространство, в котором он взаимодействует с игрушкой. Возник закономерный парадокс: при сверхнасыщенности и вариативном многообразии современных игрушек, их психосемантика, значимая для эмоционального развития ребенка, стала предельно унифицированной (В.В. Абраменкова, 1999; О.А. Белобрыкина, О.А. Шамшикова, 2006). Вместо исходно заданной

развивающей функции игрушка становится фактором энтропии детского развития. В игре, как особом творческом процессе, нивелировались те лаконичные по форме, но полифункциональные по содержанию, способы взаимодействия ребенка с игрушкой, которые позволяли в кратчайшие сроки актуализировать механизм идентификации и структурировать эмоционально-волевой компонент личностного развития (Е.О. Смирнова, О.В. Гударева, 2004; В.В. Абраменкова, 2006; О.А. Белобрыкина, 2008, 2012).

Не секрет, что в последние годы распространена тенденция использования игры и игрушки преимущественно в дидактических целях как средств воспитания и обучения конкретным и необходимым умениям и навыкам. Превращаясь в своеобразный метод обучения, игра закономерно утрачивает свою развивающую сущность и самостоятельность. Об этом красноречиво свидетельствуют результаты ежегодно проводимых нами исследований. В частности, выявлено, что неполноценное освоение дошкольником игры (во всем многообразии ее видов) приводит к отсроченности кризиса 7 лет и, соответственно, времени возникновения психологических новообразований возраста. Нами обнаружено, что ежегодно происходит увеличение на 1-3 % количества старших дошкольников, оказывающихся не готовыми к освоению нового рубежного вида общественно значимой деятельности – учебной, причем, именно в связи с несформированностью возрастных новообразований в сфере самосознания. Известно, что к основным новообразованиям дошкольного возраста относят возникновение элементарной рефлексии (на основе способности к децентрации и дифференциации самооценки) и иерархию мотивов, когда мотивы соподчиняются на главные и второстепенные (обдуманное преобладает над импульсивным, мотивы общественной значимости доминируют над эгоцентрическими). К концу дошкольного детства у ребенка формируются настойчивость, умение преодолевать трудности, чувство долга, что, в свою очередь, обуславливает становление произвольности в поведении (Е.Е. Кравцова, 1991; Л.И. Божович, 1995). Возникновение ведущих новообразований возраста, как показано в работах Л.С. Выготского (2003), Д.Б. Эльконина (1999), самым непосредственным образом связано с освоением ведущей деятельности. Результаты наших исследований свидетельствуют о том, что к 7 годам у более 50% детей позиция децентрации оказывается не сформированной, самооценка остается завышенной и не дифференцированной, а в структуре мотивации преобладают эгоцентрические

мотивы. Кроме того, анализ ведущей деятельности и общения детей 5-7 лет показывает, что уровень игры и общения со взрослыми у них значительно ниже возрастной нормы. Примитивизм наблюдается не только по отношению к сюжету игры, проигрываемым ролям, но и к способам использования игрушек. Дошкольники играют фрагментарно, отдают предпочтение монофункциональным игрушкам (так называемым, квази-игрушкам), используя их по преимуществу в атрибутивной форме. В целом полученные нами результаты дают возможность утверждать, что психологический возраст у многих современных старших дошкольников резко снижен, причем именно по причине искажения или депривации ведущей для этого возрастного периода деятельности. Наблюдения показывают, что игры современных детей носят преимущественно спонтанно-стихийный характер и, соответственно, сама игра не достигает своего апогея, зачастую утрачивая созидательное начало и способность к полноценному выполнению своего развивающего предназначения. По мнению Е.О. Смирновой (2004), эффективное и адекватное возрасту (а не искусственно ускоренное) развитие ребенка предполагает не сворачивание игры, а своевременное и максимально полное использование ее возможностей. Игра и игрушка исключительно важны для ребенка и как способ приобщения к смысловым истокам человеческой Культуры, и как средство присвоения смыслов человеческой деятельности, и как путь развития субъектности.

Подводя краткий итог, отметим, что выполнение ребенком своей культуротворческой миссии и своего человеческого предназначения в широком смысле, может быть полноценным лишь при условии реальной амплификации игровой деятельности дошкольника с использованием истинной игрушки. В связи с этим, мы полагаем чрезвычайно важной задачу необходимости переосмысления существующей в современной образовательной практике игровой стратегии и руководства игрой дошкольника при неременном условии учета специфики психологического содержания игрушки как особого культурного маркера (К.Л. Лидин, 2006; О.А. Белобрыкина, О.А. Шамшикова, 2007; Е.О. Смирнова и др.