

УДК 159.9 ББК 88.8
К78

Р е ц е н з е н т ы : кандидат психологических наук
О.Г.Рузская, методист *О.Н.Корнеева*

Кравцова Е.Е.

К78 Разбуди в ребенке волшебника: Кн. для воспитателей дет. сада и родителей. — М.: Просвещение: Учебная литература, 1996. — 160 с: ил. — ISBN 5-09-004631-X.

Каждый ребенок по своей природе волшебник: он может превратить старую табуретку в красивый замок, сделать Бабу-Ягу доброй, победить Бармалея волшебным мечом. Однако в последнее время случилось так, что дети разучились фантазировать. Почему это произошло, как об этом узнать, что необходимо для того, чтобы разбудить в ребенке волшебника? Автор, кандидат психологических наук, поможет вам найти ответы на эти и многие другие вопросы.

К 430500000—517 план выпуска 1996 г. № 279
103(03)—06

ББК 88.8

ISBN 5-09-004631-X

5 Издательство «Просвещение», 1996 Все права защищены

ОТ АВТОРА

«Когда я вырасту, я буду волшебником!» — заявил однажды мой пятилетний сын. Что ж, такая мечта не редкость. Кто из нас с вами не мечтал быть волшебником? Ведь тогда все становится веселым и интересным — страшное перестает быть страшным, неприятности оказываются преодолимыми, скучное может оказаться занимательным, а ты сам из маленького, слабого и беззащитного превращаешься во всемогущего и всесильного!

Но годы проходят, и вот уже мы не только не мечтаем стать волшебниками, но порой смеемся над своими детьми, доказывая им, что волшебники бывают только в сказках. Почему так происходит? Причин много, но, вероятно, основная состоит в том, что мы не знаем, *как стать волшебниками*, да и сам вопрос считаем чуть ли не бессмысленным. Но вопрос этот отнюдь не риторический. В психологии, например, он имеет достаточно конкретный и четкий ответ. Оказывается, что со способностью быть волшебником прямо и непосредственно связана психологическая функция воображения, что почти каждый ребенок по своей психологической сути волшебник. Только часто об этом не знает ни он, ни окружающие его взрослые.

Не сумел ребенок стать волшебником в детстве, не научился воображать, и начинают, как снежный ком, расти различные проблемы — беспричинные страхи, низкая обучаемость, отсутствие замыслов, плохое развитие деятельности и, как следствие из всего этого, психологическая неготовность к обучению в школе.

Помогите ребенку, разбудите в нем волшебника — тогда и его, и ваша жизнь изменятся коренным образом. И вы увидите, как в известной детской песенке увидел «строгий дядя», что вас окружает «оранжевое небо, оранжевое море, оранжевая зелень, оранжевый верблюд» и что самая лучшая профессия на земле это быть волшебником!

ЧТО ТАКОЕ ВООБРАЖЕНИЕ

Итак, чтобы стать волшебником, надо научиться воображать. Воображение в своем развитии проходит ряд этапов, каждый из которых требует определенных усилий со стороны взрослых, создания ими особых условий. Но прежде чем перейти к их описанию, давайте вместе подумаем — что же такое воображение? Помните рассказ Н. Н. Носова «Фантазеры»? В нем ребята соревнуются друг с другом, кто лучше выдумает. Кто-то рассказывает, что съел ведро мороженого, кто-то — как переплыл океан и подрался с акулой, а один мальчик вдруг заявил, что все это не выдумки. Вот он съел варенье из буфета и сказал, что это сделала сестренка, да еще намазал ей губы вареньем, для убедительности. «Вот это вранье, так вранье, по крайней мере пользой». Так кто же из них прав?

Существует извечный вопрос взрослых: *врет* их малыш или *фантазирует*? Ведь от ответа на него зависят и наше отношение к ребенку, и оценка его поступков.

Как-то так случилось, что воображение в психологии изучали сравнительно мало. Поэтому четко и определенно ответить на этот вопрос сегодня трудно. Долго считалось, а многие считают и по сей день, что воображение — это как бы дополнение, надстройка, в чем-то даже излишество и роскошь. Ведь главное — это научить ребенка мыслить, запоминать, решать, делать что-то и т.п., а уж воображать и фантазировать он сам научится. «А не научится — не велика беда», — утверждают некоторые взрослые. Но ведь это очень удобная и плодотворная точка зрения для воспитания «винтиков». При таком подходе ни один ученик не превзойдет своего учителя, а «учителя» смогут спокойно почивать на лаврах. С этих позиций известные строки Е. М. Винокурова — «Художник, воспитай ученика, чтоб было у кого потом учиться» — так и останутся пустым призывом. Так мы жили долгие годы, так во многом живем и сейчас. «Мы рождены, чтоб сказку сделать былью...» А как жить так, чтобы из были сделать сказку?

Несколько лет назад в одном из журналов было опубликовано интервью с известным академиком. На его счету множество оригинальных изобретений. Это на созданных им моторах работала боевая техника и одерживались победы в годы Великой Отечественной войны. На вопрос корреспондента о том, что отличало его в детстве от других детей, ученый ответил, что всегда без труда мог себя вообразить кем угодно и чем угодно: самолетом, сенокосилкой, птицей или даже только хвостом птицы.

Эта удивительная способность ребенка (далеко не всегда вызывавшая восторг у взрослых) и дала возможность в будущем состояться многочисленным его изобретениям. Оказывается, что все ученые звания и правительственные награды он получал за свое... воображение. Он создавал сказки из самых будничных и обыденных дел и поступков. Он был и остался волшебником.

Но вернемся к нашему вопросу — что же такое воображение? Известный психолог В. В. Давыдов считает, что воображение имеет место там, где ребенок видит целое раньше частей. Вот малышу попадается кусочек деревяшки, и он тут же подбирает его. «Он мне очень нужен, я буду играть с ним, — уверяет мальчик рассерженную мать. — Это не гадость, а часть от машины. Помнишь, вы мне купили машину, а она поломалась и потом потерялась? Там был такой же кусочек».

Для того чтобы в кусочке деревяшки увидеть часть от машины, ребенку понадобилась целостная ситуация, и тогда бесполезная на первый взгляд вещь вдруг стала частью детской игрушки и обрела смысл.

Это же качество — видеть целое раньше частей — лежит в основе способности детей оживлять разные игрушки и предметы, разговаривать, дружить или ссориться с ними, бояться или любить их.

Другим важным свойством воображения, по мнению В. В. Давыдова, является способность переносить функции с одного предмета на другой, не обладающий этими функциями. Вот малыш берет кубик из строительного набора и начинает возить его по столу, издавая при этом звук работающего мотора. И кубик уже не кубик — он превращается в машину, может быть, в легковую, а может, в грузовую или пожарную. Чем не волшебство?

Это второе свойство воображения лежит в основе развития человеческой цивилизации. Так, например, первобытные люди пили из пригоршни. А первые чашки — это перенос в материал (глину, дерево, металл) той формы, которую человек придавал рукам, чтобы напиться. Другими словами, здесь мы сталкиваемся с переносом функции с одного предмета на другой.

Умение переносить функции с одного предмета на другой очень тесно связано со способностью ребенка идентифицироваться, т.е. ставить себя на позицию другого, представлять себя тем или иным персонажем или даже его частью.

Мы вслед за В. В. Давыдовым, считаем, что воображение —

это умение видеть целое раньше частей и способность переносить функции с одного предмета на другой, который подобными функциями не обладает. Эти свойства воображения возникают и развиваются у человека не одновременно. Для того чтобы проследить их возникновение и развитие, давайте обратимся к истокам воображения. Итак...

ИСТОКИ ВООБРАЖЕНИЯ

Воображение появляется на арене психического развития не сразу. Как самостоятельная психическая функция оно возникает у ребенка после 3 лет. Но это отнюдь не означает, что у детей до 3 лет вообще нет воображения. Вот малыш 4—5 месяцев слышит в коридоре шаги и принимается болтать ручками и ножками, издает какие-то звуки и даже улыбается. Он узнал — это мама. Малыш, очень любящий кашу, услышал, что бабушка скребет ложкой по стенкам миски, и начинает плакать. Он понял — каша кончается.

Это признаки самого настоящего «взрослого» воображения. Ведь для того чтобы по шагам в коридоре узнать маму или по звукам ложки догадаться, что каша кончается, ребенок должен уметь представлять себе всю ситуацию целиком, иначе ни шаги, ни звуки ложки не будут иметь для него смысла.

В чем же особенности воображения детей до 3 лет? Прежде всего в том, что в этом возрасте оно существует в н у т р и других психических функций. Так, в приведенных примерах воображение слито с общением. И возникает оно, и проявляется непосредственно, т.е. без всяких усилий со стороны ребенка и без специальной помощи взрослых.

Однако для того чтобы воображение возникло и стало развиваться, необходим определенный фундамент. Этот фундамент неоднороден, и состоит он из нескольких «блоков-кирпичей». Остановимся на их рассмотрении подробнее.

Основа основ всего психического развития (в том числе и воображения) — это общение ребенка с окружающими, и прежде всего со взрослыми. Появляющийся на свет малыш наиболее неприспособлен к окружающей среде по сравнению с другими представителями живого мира. У него нет врожденных форм поведения. Несколько безусловных (врожденных) рефлексов отмирают в первые месяцы. Постоянное эмоциональное общение со взрослыми делает ребенка с самых первых дней полноправным

участником всех событий в жизни семьи, помогает ему познавать окружающий мир.

Прислушайтесь, как разговаривает мама со своим малышом: «Вот мы сейчас пойдем на кухню, вот мы сейчас сварим кашу. Ой, кто это к нам идет? Это, наверное, папа...» Что, происходит в этом случае? Мы видим, что мама все время подчеркивает свою общность с ребенком. И хотя, конечно, малыш просто сидит у нее на руках, постоянное обращение матери «мы» превращает его в активного участника событий. Ребенок с самого начала не просто наблюдает за действиями матери, он с помощью ее слов обращен к смыслу действий, а не к их внешней стороне.

Общение мамы с малышом всегда эмоционально окрашено. Это дает возможность самые будничные, многократно повторяющиеся дела возвести в ранг события, поэтому они хорошо запоминаются. Ребенок постепенно начинает воспроизводить их и таким образом накапливает собственный опыт.

Все эти моменты — активное участие в событиях, направленность на их смысл, эмоциональная окрашенность — и являются «кирпичиками» фундамента, истоками воображения. Без них малыш никогда не сможет стать волшебником. Подтверждение тому легко найти в особенностях психического развития детей, которые по каким-либо причинам были лишены такого общения. Так, например, в исследованиях Н. Н. Толстых и А. М. Прихожан убедительно показано, что дети из детских домов и домов ребенка очень хорошо решают многие интеллектуальные задачи, классифицируют, имеют довольно высокий уровень познавательной деятельности, но с трудом выполняют задания на воображение. Аналогичную картину можно наблюдать у детей в тех семьях, где на ребенка до определенного времени почти не обращают внимания, сводя все общение с ним к кормлению или перемене пеленок. Эти дети выделяются среди сверстников, они сталкиваются с такими трудностями, которые порой для окружающих взрослых превращаются в проблемы. Эти дети могут иметь хорошо развитую память, и развитую речь, и даже развитое мышление, но волшебниками они так никогда стать и не смогут, потому что не овладели той основой, без которой невозможно научиться воображать.

Итак, первое условие возникновения воображения связано с полноценным эмоциональным общением взрослых с ребенком в первый год его жизни. Однако для развития воображения этого явно недостаточно. Другие условия мы рассмотрим в следующей главе.

ИСТОКИ ВООБРАЖЕНИЯ (Продолжение)

Освоив на первом году жизни мир людей, ребенок начинает познавать окружающий его предметный мир. Познает он его активно — манипулируя и действуя с разными предметами. Эта, как называют психологи, *предметно-манипулятивная деятельность* ребенка является вторым необходимым условием возникновения воображения. В ней также можно обнаружить его истоки.

Что же дает предметно-манипулятивная деятельность ребенка для развития его воображения? Давайте вспомним, чем и как в это время занимается малыш. Вот он нашел на полу колечко от пирамидки. Моментально поднимает его и начинает рассматривать: берет одной рукой, затем двумя и вот уже тащит в рот, сначала просто облизывая, потом вынимает и снова смотрит, пытается засунуть в какую-нибудь дырку или щель, потом вдруг бросает и смотрит, куда покатилося колечко. Затем, как может, добирается до него, снова берет и рассматривает, обычно пробует на зуб, пытается надеть на свой пальчик, снимает и начинает стучать им по всем близко находящимся предметам, снова засовывает куда-нибудь, еще раз бросает и т.п.

В чем же психологический смысл действий малыша? Что приобретает он в этой довольно однообразной, часто кажущейся нам бессмысленной деятельности? Оказывается, именно в процессе этих повторяющихся манипуляций ребенок учится всесторонне обследовать предмет. Он получает совершенно необходимые для его воображения представления о свойствах предметов, о том, какие они — большие или маленькие, твердые или мягкие, какого цвета, какой формы, можно ли их куда-нибудь засунуть или же, наоборот, что-то можно спрятать в них. В общем, познает все то, что затем составит, по психологической терминологии, *образ предмета*. И поэтому, чем большее количество разнообразных предметов узнает ребенок в этот период, тем более богатые и красочные образы могут у него возникнуть.

Действуя с разными предметами, ребенок совершенствует первооснову воображения — *моторику*. Рассматривая далее специфику воображения дошкольника, мы с вами убедимся, что без движения, без динамики у ребенка не возникает ни один образ. Вы наверняка замечали — у детей всегда не просто слон, а слон, который приехал из Африки, сейчас его обидели и он грустит, но потом он найдет маму, она успокоит сына, и т.д. От развития

моторики в этом возрасте будет также прямо и непосредственно зависеть уровень продуктивной деятельности, влияющей на качество воображения.

С развитием разнообразных манипуляций у ребенка действие, существенно связанное с тем или иным предметом. Он «откроет» для себя его назначение, способ употребления. Это очень важный момент, так как без этого малыш не научится воображать (помните перенос функции с одного предмета на другой?). А научившись выделять это ключевое действие, ребенок начинает переносить его на себя («я — машина»), на другие предметы («кубик — машина»), и в его психическом развитии наступает очень важный период — у него появляется особая деятельность. Это — детская игра. С ее помощью он может создавать новый мир — мир сказки и воображения, не совпадающий с тем реальным, наглядным миром, в котором он живет. И он становится настоящим волшебником в полном смысле этого слова!

Во время действий с предметами у малыша появляется еще одно психологическое новообразование, без которого нет и не может быть развитого воображения. Это первые слова и предложения, это первые просьбы и первые капризы, это речь вашего ребенка. По своей психологической сути отдельные слова детской речи — уже есть результат деятельности воображения, это перенос смысла и функций предмета в звучащую речь. Видный психолог Л. С. Выготский писал, что наиболее значительный скачок в развитии воображения ребенка связан с возникновением у него речи. Не случайно поэтому дети, поздно овладевшие речью и плохо говорящие, испытывают подчас значительные трудности при решении задач на воображение.

Итак, напомним: вторым важнейшим условием появления у ребенка воображения является его предметно-манипулятивная деятельность. Познание свойств предметов, развитие моторики, выделение ключевого действия и усвоение начальных форм детской речи — вот те истоки, которые также обуславливают появление воображения.

А что же происходит с самим воображением в этом возрасте? Оно существует и развивается в недрах предметной деятельности малыша. Оно как бы набирает силу, чтобы в определенный возрастной период, получивший в психологии наименование «кризиса трех лет», постучаться и выйти, наконец, в явном виде на арену психического развития.

КРИЗИС ТРЕХ ЛЕТ, ИЛИ ПОСЛЕДНИЙ КИРПИЧ В ФУНДАМЕНТЕ ВООБРАЖЕНИЯ

Психическое развитие ребенка проходит последовательно несколько этапов. В одни периоды развитие идет поступательно и внешне почти незаметно, в другие — скачкообразно, бурно, и не заметить это невозможно: за считанные дни ребенок резко меняется, становится другим, не похожим на себя, каким он был всего лишь несколько дней назад. Кроме того, он зачастую противопоставляет себя взрослым и поэтому становится плохо управляемым и непослушным. Такие периоды в психологии получили наименование *кризисов психического развития*. Несмотря на связанные с ними трудности и внешнюю непривлекательность их проявлений, кризисы необходимы для психического развития ребенка. Они делают малыша более лично развитым и дают ему такие свойства и качества, которые необходимы для его новой, более «взрослой» жизни.

Кризис трех лет, о котором мы говорим в этой главе, отвечает всем перечисленным выше характеристикам. Часто его называют в психологии «кризис — я сам». Это, по психологической терминологии, главное психологическое новообразование кризиса. Что дает ребенку это новообразование? Каков его психологический смысл?

Мама и сын встречают вернувшегося с работы папу. Мальчик возбужденно рассказывает:

— Папа, сегодня мы стирали, потом убрали, а потом еще обед готовили.

— Кто же это все сделал? — спрашивает папа.

— Я и мама, — ничуть не смутившись, отвечает малыш.

— Но ведь ты только стоял около меня, — пытается восстановить справедливость мама.

— Ну да, я и говорю, мы готовили, убрали и стирали.

Этот разговор с родителями — типичное проявление ребенка до кризиса трех лет. Но вот прошло совсем немного времени, и этот же мальчик говорит маме, которая с удивлением обнаружила, что сын что-то стирает в тазу: «Мама, уйди, пожалуйста, я сам. Нет, не стой здесь, я же сам стираю».

Что же произошло с малышом? Он просто вырос и изменился качественно. Он перерос кризис трех лет, во время которого приобрел способность осознавать и чувствовать себя субъектом деятельности, научился отделять свои действия от действий других. У него появляется с а м о с о з н а н и е. Это дает

возможность ребенку строить собственную *индивидуальную* деятельность. Именно это и является тем последним условием, которое позволяет воображению выделиться в самостоятельный психический процесс.

Долгое время у нас было не принято говорить и писать об индивидуальной деятельности, тем более возносить ее на щит. Мы с ранних лет учили (а вернее, не учили) ребенка жить в коллективе, действовать со всеми сообща, ходить строем, «вместе весело шагать по просторам» и припевать — лучше хором, а не в одиночку. А, собственно, почему? А если не вместе? Тогда, по мнению многих теоретиков от педагогики, это плохо.

Мне как-то выговаривала воспитательница в детском саду: «Ваш сын мальчик вообще-то неплохой, но он не хочет жить в коллективе. Он играет в одиночестве, ну максимум еще с одним ребенком». Разговор этот происходил много лет назад. Сейчас мой сын уже вырос, но по-прежнему не любит «коллективных» дел, в которых задействовано большое количество людей. Правда, это не мешает ему пользоваться авторитетом и уважением среди сверстников и участвовать в совместных делах.

Мнение о нем воспитателя как нельзя лучше характеризовало точку зрения официальной педагогики на индивидуальную деятельность детей. Взрослые всеми доступными и мало доступными им средствами старались «втиснуть» малыша (хочет он того или не хочет) в коллектив. И быть может, именно поэтому воображение у многих наших детей, особенно ярких «коллективистов», оставляет желать лучшего. Ведь не зря волшебный мир или мир волшебника это прежде всего результат индивидуальной деятельности человека, как взрослого, так и ребенка.

Несколько лет назад мне пришлось разговаривать о воображении с видным американским психологом Ю. Бронфенбреннером. Он был приглашен в Японию с лекциями, чтобы помочь развить воображение у студентов. Оказывается, отличительной чертой японской молодежи является, как сказал профессор Бронфенбреннер, полное отсутствие воображения в его «европейском» понимании. «Как это может быть?» — удивилась я. «Я предлагал студентам: "Представьте себе, что перед вами овраг. Что вы видите на дне оврага?". И если американскому студенту понадобилось на решение этой задачи не более минуты, а ребенку и того меньше, то японцы долго и недоуменно смотрели на меня, а потом, в большинстве случаев, говорили: "Но здесь нет оврага, профессор"».

Что это — национальная черта? Может быть, она чем-то обусловлена?

Давайте вернемся к началу развития воображения, к дошкольному возрасту. Несколько лет назад у нас вышла интересная книга о детских садах Японии. Она пользовалась колоссальным успехом — ее читали и цитировали, на нее ссылались, ставили в пример. С тех пор японский детский сад стал у нас в чем-то считаться идеалом, а основные принципы его построения признаются неоспоримыми. Но давайте присмотримся к ним повнимательнее.

Конечно, наши японские коллеги преуспели во многом. И есть очень интересные находки и методические решения. Но меня всегда поражало одно обстоятельство. С самого раннего детства ребенок у них — часть общего со взрослым или с другими детьми коллектива, он — составная часть какого-либо целого, у него нет никакой собственной индивидуальной деятельности, да и в структуре общей деятельности для нее нет места.

Об этом же пишет В. Я. Цветов в своей книге о Японии «Пятнадцатый камень сада Рёандзи». Японец — это прежде всего член какого-либо сообщества. Это — семья, в которой он живет, фирма, в которой он работает, студенческая группа, в которой он учится. Все личное, индивидуальное, не соответствующее общине, неизбежно подавляется. Именно поэтому, несмотря на самые прогрессивные технологии, сознание у японцев в чем-то феодальное, даже феодально-общинное.

Может быть, это и есть основная причина отсутствия воображения у японцев?

Косвенное подтверждение этому я услышала от заместителя директора Токийского института детства на заседании, посвященном проблемам детского творчества. Она сказала, что если рассматривать творчество и воображение (как мы делаем в настоящей книге), то в Японии нет ни того ни другого. «Мы гениальные... исполнители», — вот оценка «волшебного» мира японцев, данная профессиональным педагогом и психологом.

Конечно, коллективная деятельность ребенка со взрослым и сверстниками — неперемное условие психического развития малыша. Но коллективная деятельность коллективной деятельности — рознь. Говоря о коллективной деятельности как источнике психического развития, мы имеем в виду такую, в которой участники являются полноценными субъектами деятельности, т.е. они (несмотря на количество участников) — не

винтики, не механизмы, необходимые для ее осуществления, а прежде всего ее центр. Они создают и сознают ее цели, оценивают и контролируют ее. Абсолютно ясно, что все эти функции недоступны детям до определенного возраста, но важно не то, что есть на самом деле, а то, как ребенок к этому относится, как себя ощущает. Именно его отношение и самочувствие дают возможность возникнуть самосознанию, позволяют отделить свои действия от действий других и построить собственную деятельность.

Я уделяю этому фактору так много места по нескольким причинам. Во-первых, это, к сожалению, зачастую не осознается взрослыми, и мы сами, того не желая, не только не будим волшебника, а губим его в зародыше. Очень часто непослушный, капризный (кризисный) ребенок — это повод для нас показать свою власть: «Нет, ты будешь!», «Нет, ты не пойдешь!», «Нет, ты оденешь!» и т.п. И мы всеми педагогическими, а часто уж совсем не педагогическими средствами заставляем ребенка делать так, как хотим мы, т.е. быть исполнителем нашей воли, винтиком в нашей деятельности. А потом сокрушенно говорим, что у ребенка очень бедные представления и чуть что он прячется за нашу юбку.

Во-вторых, мы часто убеждаемся на практике, что не имеющий самостоятельной деятельности ребенок не умеет себя занять, досаждают взрослым своими капризами и часто страдает беспочвенными страхами. А позже, в школе, такие дети отличаются тем, что по 4—5 часов выполняют домашние задания, так как не могут сосредоточиться. Один мальчик постоянно просил маму: «Посиди со мной, пока я делаю уроки, а то я отвлекаюсь».

Наконец, в-третьих, не владеющие самостоятельной индивидуальной деятельностью дети никак не могут стать участниками полноценной коллективной деятельности. Они никогда не станут «коллективистами», несмотря ни на какие наши ухищрения. В лучшем случае они начнут подражать другим детям, часто просто им завидовать, станут агрессивными и ябедами. Какие уж тут волшебники!

Поэтому давайте создадим ребенку такие условия, чтобы он мог состояться, чтобы кризис «я сам» принес не только сложности, но и ту ничем не заменимую пользу, без которой мы никогда не разбудим в ребенке волшебника.

«ЗДРАВСТВУЙТЕ, Я — ВООБРАЖЕНИЕ!»

Если нам удалось построить прочный фундамент, то после 3 лет у ребенка в психическом развитии происходят качественные изменения: у него появляется воображение как самостоятельная функция. И появление этой функции коренным образом меняет всю жизнь ребенка.

Проведем такой эксперимент. *Посадим* перед детьми куклу и попросим их сказать: «Кукла *стоит*». Один ребенок, даже если очень хочет вам угодить, не сможет сделать это. Он будет повторять: «Кукла сидит». Он может запинаться, задумчиво шевелить губами, но все равно скажет «сидит». Другой малыш справится с этим заданием довольно просто. Он скажет «стоит». Этот ребенок может повторить безболезненно практически любое высказывание, как бы оно ни противоречило тому, что он видит перед собой.

Чем различаются эти дети? Оказывается, воображением. Если у первого ребенка воображение существует внутри других психических процессов, то у второго — воображение уже самостоятельный психический процесс.

Как-то меня попросили проконсультировать одного мальчика. Родителей очень беспокоило, что сын не говорит слово «я».

- Как тебя зовут? — обратилась я к коренастому мальчугану лет трех.
- Вова.
- Ты хочешь со мной поиграть? — спросила я.
- Вова хочет.
- А ты умеешь играть в солдатики?
- Вова не умеет.
- Вот видите, — умоляюще посмотрела на меня Бовина мама.
- Знаешь, — ■ предложила я, — давай ты будешь котенок.
- Вова — Вова, а не котенок, — упрямо твердил мальчик.

Это типичный, можно сказать, хрестоматийный пример кризисного ребенка, который только научился выделять себя из окружающего мира и всячески, в том числе и словесно, подчеркивал это.

Прошло совсем немного времени, всего месяца полтора, и Вова перестал быть только «Вовой». Он был то котенком, то собакой, то королем, а то и машиной.

Что же произошло? Как и в первом случае, во всем «виновато» воображение. Это оно дает ребенку способность принимать на себя любые образы.

Практически все дети любят рисовать. Вот довольно типичная

картина: малыш старательно чертит что-то на бумаге, от усердия высунув язык.

— Что ты делаешь?

— Я рисую.

— А что ты рисуешь?

— Я рисую.

— А что это? Что здесь будет?

— Я же рисую.

Добиться ответа невозможно, тогда решаю помочь малышу.

— Это дом? — спрашиваю его.

— Дом.

— А может, машина?

— Машина.

— Так что это?

Мальчик молчит и продолжает рисовать.

А вот другой пример. Ситуация и действующие лица те же, но спустя некоторое время.

— Что ты делаешь?

— Я рисую машину.

— А по-моему, это дом.

— Да нет же, это машина, ну как ты не видишь!

И здесь, так же как и в примере с куклой, дети отличаются прежде всего уровнем развития воображения. Если раньше воображение существовало и развивалось внутри других психических процессов и ребенок не мог оторваться от наглядности (кукла сидит или нет), не мог принять на себя никакую роль-образ и осмыслить созданный им рисунок, то появление воображения как самостоятельной функции дает ему возможность не зависеть от реальности, принимать на себя образы любых людей и предметов и действовать не импульсивно, как попало, случайно, а по собственному замыслу. Все это дает толчок воображению. Оно открывает перед ребенком новый мир — мир сказки, помогает перевоплощаться, делает его независимым от ситуации — надситуативным, оно делает малыша волшебником!

КАК УЗНАТЬ, РАЗВИТО ЛИ У РЕБЕНКА ВОООБРАЖЕНИЕ

Итак, все (или почти все) дети — волшебники. Но волшебники бывают разные: бывают большие и всемогущие, а бывают маленькие и не очень сильные. В каждом ребенке свой

волшебник, и, как правило, родители очень хотят узнать, какой он.

Для диагностики воображения существуют специальные методики, они используются специалистами в психологических консультациях. Я же хочу рассказать вам о том, как в домашних условиях можно продиагностировать ребенка. Этому помогут методики-игры, которые скрасят семейный досуг; дети их очень любят. Кроме того, игры обладают еще одним «волшебным» свойством — они позволяют по-новому строить общение с ребенком и тем самым не только диагностируют, но и развивают его воображение. Вот одна из таких игр.

Если вы помните, одной из существенных черт воображения является способность видеть целое раньше частей. Давайте проверим это на опыте.

Подберите несколько картинок в двух экземплярах. Одну картинку из каждой пары оставьте целой, а другую разрежьте на части (от 1/4 до 1/32). Разрезать нужно так, чтобы по одному из фрагментов (даже самому большому) было трудно воспроизвести все изображение.

Игра проводится следующим образом: перед ребенком выкладывают целые картинки и разрезанные кусочки. Взрослый просит малыша помочь ему и угадать, от какой картинки тот или иной фрагмент. Если вашему ребенку более 5 лет, то можно усложнить задание и сказать, что была еще одна целая картинка, но она потерялась, и части, которые надо отнести к какой-либо картинке, могут быть и от нее.

В зависимости от возраста и уровня развития воображения дети будут решать предложенную задачу по-разному.

Для одних такое задание окажется непомерно трудным. Ребята будут бесцельно перебирать кусочки или рассматривать предложенные целые картинки, даже не пытаясь найти, от какой картинки тот или иной фрагмент. Как правило, это дети, у которых воображение не выделилось еще в самостоятельный процесс.

Другие с радостью примутся за выполнение задания, иногда даже и не дослушав взрослого. Они выберут самый большой фрагмент и начнут прикладывать его поочередно ко всем картинкам. Убедившись, что сравнить кусочек наложением нельзя, они или откажутся выполнять задание (и это очень плохой симптом, говорящий о недостаточно развитой индивидуальной самостоятельной деятельности), или ткнут пальцем в первую попавшуюся картинку, да еще и «теорию» к этому подведут: «Этот

кусочек похож на хобот, а хобот у слоненка, значит, этот кусочек от картинки со слоненком». Самое интересное, что невозможность угадать картинку по крупному фрагменту ничего не изменит в поведении детей. Они по-прежнему будут пытаться найти картинку, используя именно его.

Некоторые дети решают предложенную задачу таким образом, что выбирают, разные по величине фрагменты, долго их рассматривают, а потом предлагают аргументированное решение.

«Мы с папой были в зоопарке. Слоновник был закрыт, но папа поднял меня, и я посмотрела в дырочку. Вот что я увидела (показывает кусочек). Наверное, этот кусочек от картинки со слоненком». Или: «У меня была вот такая игрушка (показывает на целую картинку). Но потом она поломалась и от нее отвалилась такая часть (показывает на фрагмент картинки). Это кусочек от куклы».

Есть среди детей и такие, которые, решая предложенную задачу, разыгрывают целый спектакль. Во-первых, они работают не только с кусочками картинок, но и с их целыми аналогами. Они оживляют их, придумывают им прошлое и будущее и в свой рассказ включают фрагмент, который надо угадать, и даже все предложенное задание. Например:

«Жил-был слоненок. Он был очень непослушный и как-то раз убежал из дома. Шел он, шел и встретил какой-то кусочек. "Ты кто?" — спросил слоненок. "Неужели ты не узнаешь меня? — сказал кусочек. — Я — лапа медвежонка"».

Если проанализировать ответы детей, легко можно убедиться в том, что каждая группа при выполнении этого задания руководствуется своими принципами. Одни, безусловно, исходят из предметов: их очертаний и формы, значений и смысла. (Это они пытаются «угадать» фрагмент, приписав ему очертания какой-то части игрушки, изображенной на целой картинке.) Помните строчки из стихотворения С. Я. Маршака «Чего боялся Петя?»?

В темноте увидел Петя Ступу с
бабою-ягой. Оказалось на рассвете
— Это печка с кочергой.

У таких ребят воображение очень тесно связано с восприятием. Им свойственно домысливать предметы, переносить на незнакомые предметы значение и функции знакомых. Они часто придумывают вещам новые названия, приписывают им волшебные свойства, оживляют их, придают им мистический смысл.

Другие дети при решении предложенного задания руко-

водствуются уже не отдельными предметами, а своим, пусть небольшим, опытом. Они «обыгрывают» задание, вспоминая про закрытый слоновник или сломанную игрушку. Их воображение уже значительно больше развито и предоставляет им большие возможности, делает их более независимыми. Ведь при соотнесении фрагментов они могут исходить не только из изображенных вещей и конкретной ситуации задачи, они привносят в нее новые персонажи, моделируют новые ситуации. Они становятся более свободными, и потому их волшебство набирает силу. Специфической чертой этой группы малышей является то, что они самым нелепым, самым нереальным картинкам и рассказам всеми силами пытаются придать реальный смысл. Их рассказы часто начинаются словами: «Когда я был маленьким...», «В одной стране далеко, далеко...», «Однажды папа мне рассказывал...», «Я видел по телевизору...». На недоуменный вопрос взрослых, а иногда и предвосхищая его, дети горячо пытаются убедить слушателей в своей правоте: «Правда, правда, я сам видел», «По правде, мне такую книжку читали», «Это точно было, мой дедушка сам там был» и т.п.

В реальной жизни эти дети очень любят знакомое, известное и всячески избегают нового. Одна девочка без конца просила рассказать сказку «Красная Шапочка», причем слово в слово. На предложение мамы почитать другую сказку дочка воспротивилась: «А вдруг в ней дровосеки не успеют спасти бабушку и Красную Шапочку?» Однажды, правда, уступив просьбам матери, девочка сама решила сочинить новую сказку: «Давно-давно жила-была девочка с мамой. Мама сшила ей голубую шапочку и все стали ее звать Голубая Шапочка». Далее текст следовал без изменения.

Родители испытывают большие трудности, если опыт, который приобретают дети, оказывается эмоционально отрицательным. Например, мальчик шел по улице, и его облаяла собака. Он стал сторониться собак, хотя раньше любил и не боялся их, да и гулять он хотел уже только на другой улице.

Как видно из приведенных примеров, воображение этих детей очень тесно связано с памятью.

Еще одна группа детей, решая предложенную задачу, исходит уже не из предметов и не из прошлого опыта, а из своей особой внутренней позиции. Это она, внутренняя позиция, дает возможность оживлять картинку (как целую, так и фрагменты), обеспечивает ребенку большую свободу, делает его независимым, всемогущим волшебником. Дети, имеющие такую позицию, способны действовать по собственному замыслу — они рисуют

картинки с сюжетом, сочиняют сказки и рассказы, придумывают новые игры и даже научаются выходить из любой трудной ситуации. Так, однажды мальчик, боявшийся Кощея Бессмертного, нарисовал его на маленьком кубике, зажал в кулаке и... перестал страшиться. А другой, не очень любящий вечером выходить в сад в темноте, брал с собой обычный брусок, говоря, что это волшебный фонарь и когда он светит, все злое пропадает. Могущество этих волшебников в том, что они могут сделать себя большими и сильными, а злую Бабу-Ягу маленькой и слабой. Трусливых могут сделать храбрецами, а злых превратить в добрых. Как вы сами понимаете, без волшебства здесь не обойтись!

Конечно, приведенные компоненты воображения появляются у детей постепенно, а выделенные нами условные группы есть не что иное как стадии развития воображения в дошкольном возрасте. Но прежде чем перейти к описанию развития воображения, давайте посмотрим, из чего оно состоит.

ИЗ ЧЕГО СОСТОИТ ВООБРАЖЕНИЕ

Если проанализировать поведение и ответы детей, сравнивавших фрагменты и картинки, то легко можно обнаружить три составляющие воображения. Это — предметная среда, прошлый опыт и особая внутренняя позиция.

Все три компонента в совокупности и составляют особенности психической функции, которая носит в психологии название *воображения*. Вместе с тем на каждом уровне развития воображения какой-либо из его компонентов представлен в большей степени. На первом уровне — это предметная среда. Помните желание детей во что бы то ни стало найти сходство в предметных очертаниях? На втором уровне — это прошлый опыт. Именно он помогает ребенку восстановить целое из фрагмента (дырка в слоновнике, деталь от куклы). Наконец, третий уровень отличается прежде всего особой внутренней позицией. Благодаря ей ребенок начинает оживлять картинку, рассматривать ее целиком, придумывать ей прошлое и будущее.

Если повнимательнее прислушаться к ответам детей, то мы с вами сможем конкретизировать то теоретическое положение В. В.

Давыдова — видеть целое раньше частей, о котором мы говорили ранее (см. главу «Что такое воображение»). Этим «целым», позволяющим ребенку затем видеть и понимать отдельные его части, является *контекст, или смысловое поле*, предмета или явления. Другими словами, для того чтобы догадаться, что указанная часть картинки — от «слоненка» или от «пирамидки», ребенок должен ясно представить себе слоненка или пирамидку, и тогда фрагмент приобретает смысл кончика хобота или частички от колечка. Представить этот образ ребенку помогает предметный мир (первый уровень), или прошлый опыт (второй уровень), или существование особой внутренней позиции (третий уровень).

Таким образом, воображение оказывается прямо и непосредственно связано с *осмыслением*. Появление смысла в разных сферах деятельности ребенка позволяет ему разнообразить свои занятия, добиться нового и оригинального в результатах, т.е. способствует развитию у детей творчества.

Рассмотрим подробнее значение выделенных нами компонентов воображения. Несмотря на то, что, как мы уже говорили, все три составляющих воображения присутствуют в явном или скрытом виде на всех уровнях развития воображения, их значение для воображения нельзя признать одинаковым. Если представить себе, что ребенок на низших уровнях развития воображения имеет только предметную среду или прошлый опыт, то тогда у нас не было бы достаточных оснований считать, что мы имеем дело с воображением, а не с восприятием или памятью. Действительно делает воображение воображением особая внутренняя позиция. Это она дает малышу «новые глаза», которые позволяют ему привнести смысл в увиденное, припоминаемое или даже «сотворить» что-либо по собственному замыслу. Таким образом, развитие воображения в дошкольном возрасте **можно представить как** движение ребенка к этой позиции. На нижних уровнях развития воображения удерживать ее помогают предметная среда или прошлый опыт. К концу дошкольного возраста эта позиция уже не нуждается в **таких «костылях»**.

Каков же психологический смысл этой позиции? Ее значение двояко. Во-первых, обладание такой позицией делает ребенка независимым от конкретной ситуации, он становится внеситуативным и надситуативным, что позволяет ему отвлечься от конкретных значений предметов и ситуаций и перейти к их контексту и смыслу.

Во-вторых, значение внутренней позиции связано с отличием воображения от фантазии. Многим родителям хорошо известно, что слишком бурные фантазии могут спровоцировать у детей

беспричинные страхи и даже неврозы. Помните стихотворение К. И. Чуковского «Закаляка»?

«Ну, а это что такое,
Непонятное, чудное,
С десятью ногами,
С десятью рогами?»
«Это Бяка-Закаляка
Кусачая,
Я сама из головы ее выдумала».
«Что ж ты бросила тетрадь,
Перестала рисовать?»
«Я ее боюсь!»

Основная трудность таких детей состоит в том, что их фантазия им не принадлежит. Они ею не управляют, скорее, она является их полноправной хозяйкой. Ну а внутренняя позиция дает возможность ребенку не только фантазировать, воображать, но и руководить своим воображением, сознательно направляя свою фантазию в нужное русло.

Развиваясь, приобретая все новые и новые черты, воображение становится все более подвластным ребенку и непосредственно связанным с развитием личности.

Итак, мы с вами подошли к вопросу о развитии воображения в дошкольном возрасте. Но прежде чем перейти к этому, — еще одна методика — игра «Где чье место?».

«ГДЕ ЧЬЕ МЕСТО?»

Помните одну из ваших первых игр с ребенком? Вы долго учили его, что корова мычит «му», а петушок кричит «ку-ка-ре-ку», потом спрашивали малыша: «Как кричит петушок?», а он вам старательно отвечал: «Ку-ка-ре-ку». Но вот повторение выученного превратилось в игру: на хорошо известный вопрос «Как кричит петушок?» ребенок отвечает «Му» и весело смеется. Что произошло? В чем же психологический смысл этих изменений?

Ребенок впервые пытается шутить, и делает он это только благодаря воображению. Он начинает понимать: вас не интересует, как кричит петушок, вы прекрасно знаете, как он кричит, и знаете, что ребенок это знает, вы просто общаетесь с ним. И он, осознавая, что отвечает неверно, вступает в игру. Конечно, малыш так не формулирует, но подобные шутки — это результат открытий ребенка, открытий, без которых он не сможет понять и познать

окружающий мир и без которых невозможно его дальнейшее психическое развитие.

Для того чтобы так играть, надо уйти от конкретности и реальности (в данном случае вопроса взрослого), смоделировать в уме всю ситуацию целиком — общение взрослого с ним (увидеть целое раньше частей) и перенести функции с одного объекта на другой (в данном случае с коровы на петушка). Иными словами, ребенок должен проявить свое Чвоображение.

На этом принципе и основана вторая игра-методика, которую мы назвали «Где чье место?». Ее психологический смысл состоит в том, чтобы посмотреть, насколько ребенок сумеет проявить свое воображение в жестко заданной предметной ситуаций.

Формирование воображения у детей предполагает известную свободу в использовании нормативов и образцов деятельности. Жестко заданные и некритично усвоенные ребенком системы образцов препятствуют творческому решению задач, ведут к однообразным, стереотипным действиям, препятствуют проявлению индивидуальности. Таким образом, говоря о развитии воображения в дошкольном возрасте, можно использовать еще один показатель, а именно посмотреть, как



Рис. 1

ребенок применяет на практике усвоенные образцы и эталоны, т.е. являются ли эти образцы «шорами», ограничивающими его деятельность и препятствующими развитию его воображения и фантазии, или они составляют необходимый базис, на котором впоследствии строятся воображение и творчество ребенка.

Для проведения этой методики-игры подойдет любая сюжетная картинка, правда, с некоторыми особенностями. Пример такой картинке вы можете увидеть на рисунке 1.

Обратите внимание на пустые кружочки практически около всех изображенных предметов. Такие же по величине кружочки, но уже с нарисованными на них фигурками, нужно приготовить отдельно (см. рис. 2).



Как видите, все изображенные в кружочках фигурки имеют свое определенное место на картинке. Мы же просим ребенка внимательно рассмотреть рисунок и поставить кружочки в «необычные» места, а затем объяснить, почему они там оказались. В зависимости от уровня развития воображения дети могут по-разному решать эту задачу.

Одни дети (первый уровень) испытывают значительные трудности, выполняя задание. Они, как правило, ставят фигурки на их «законные» места, а все объяснения сводят к следующему: собака в конуре потому, что она должна быть там. Если же взрослый сам поставит кружочки на «чужие» места, то малыш будет весело смеяться, но объяснить, почему они там оказались, все равно не сможет. Если же вам удастся добиться от ребенка каких-то объяснений, то они будут шаблонны и стереотипны: «Кошка на клумбе потому, что она спряталась», «Собака в пруду потому, что она спряталась» и т.п. От кого и почему кошка или собака спрятались, дети при этом уровне развития воображения ответить не могут.

Вместе с тем ситуация коренным образом изменяется, если мы уберем целую картинку и, оставив лишь кружочки, поговорим с

ребенком о том, где и почему может находиться тот или иной персонаж. В таких беседах со взрослым дети, как правило, показывают значительно лучшие результаты, чем при самостоятельном объяснении. Они могут придумать, правда, очень короткие и несложные, ситуации и истории (в основном по сюжетам знакомых им рассказов и сказок), объясняющие необычное положение персонажей.

Другие же дети (второй уровень) особых проблем при выполнении этого задания испытывать не будут. Они легко поставят кружочки с персонажами на «чужие» места, однако объяснение будет вызывать у них трудности. Некоторые даже начнут ставить фигурки на их места, едва мы попросим рассказать, почему тот или иной персонаж очутился на неподходящем месте. Рассказы дошкольников с этим уровнем развития воображения, как правило, имеют под собой реальную почву, по крайней мере малыши очень стараются это доказать. «В прошлом году на даче я видел, как кошка залезла на дерево (помещает кошку на дерево), папа мне рассказывал, что собаки очень любят купаться (ставит собаку в пруд). По телевизору показывали, что собака подружилась с птичкой и пустила ее к себе жить (ставит птичку в конуру)» и т.п. Если изменить задание и попросить детей объяснить, как расставил персонажи взрослый или другой ребенок, то их рассказы станут более содержательными и детальными, чем тогда, когда они сами ставили картинки и пытались пояснить свои действия. Если же убрать большую картинку, то, в отличие от детей с первым уровнем развития воображения, они почти не будут реагировать на это, т.е. их рассказы и объяснения не станут качественно ни хуже, ни лучше.

Дети с высоким (третьим) уровнем развития воображения без труда расставляют кружочки на «чужие» места и объясняют свои шаги. Для них характерен такой этап, когда они обдумывают предложенную взрослым задачу. Некоторые намеренно отводят глаза от картинки, задумчиво смотрят в потолок, встают, чтобы лучше увидеть изображение, прищуриваются и т.д. Иногда этот этап завершается тем, что ребенок берет на себя какую-либо роль, исходя из которой он и будет вести объяснения. Например: «Я волшебник, сейчас я оживлю эту картинку», а затем следует фантастический рассказ, объясняющий необычное местоположение предметов. Или после некоторых размышлений:

«На столе лежала картинка, и никто не знал, что с ней делать. Но вот подул ветер (ребенок начинает дуть), и все предметы разбежались». Далее следует сказочный сюжет. Важной особенностью в объяснениях детей с высоким уровнем развития воображения является то, что они связывают в своем рассказе отдельные эпизоды, предметы и части картинки в единый целостный сюжет. Другая особенность в том, что им легче даются объяснения тогда, когда они ставят предметы сами, чем когда их просят рассказать о предметах, размещенных кем-то другим.

Это, вероятно, объясняется тем, что эти дети в своих действиях руководствуются с самого начала замыслом, он ими управляет. Когда же им надо пояснить «чужое», то они должны проникнуть в «чужой» замысел, а этого дети в дошкольном возрасте, как правило, делать еще не умеют.

Таким образом, методика-игра «Где чье место?» позволила нам определить уровень развития воображения у детей и установить еще одну особенность этой функции, а именно — способность гибко использовать ранее полученные знания и творчески применять их в зависимости от конкретных условий и обстоятельств. Эту особенность обеспечивает одно из важнейших свойств воображения — умение мысленно выделять некоторую функцию в одном предмете и переносить ее на другой предмет. Как мы убедились, для возникновения такого умения требуется способность детей объединять, самые различные предметы и явления в *единый смысловой сюжет*. Конечно, эта способность появляется лишь концу дошкольного возраста. Попробуем теперь проследить, как она развивается на всем его протяжении и какие условия необходимы для этого.

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Известный психолог Д. Б. Эльконин отмечал, что в развитии продуктивных видов деятельности (рисование, конструирование, лепка, аппликация) можно выделить три этапа. Вначале малыш может осмыслить нарисованное или слепленное им только после того, как он закончил рисовать или лепить. Если мы применим психологическую терминологию, то можем сказать, что он придает смысл уже готовому продукту. Даже если в начале работы ребенок намеревался изобразить машину, это совсем не значит,

что, сделав ее, он не объявит, что это — мама. Другими словами, даже если замысел и существует, он не всегда играет ведущую роль в деятельности ребенка. Он как бы сам по себе, а ребенок с продуктом своей деятельности сам по себе.

Подрастая, малыш научается придавать смысл продукту деятельности уже не по готовому результату, а в процессе изготовления. С одной стороны, ребенок становится более свободным, его замыслы набирают силу, с другой стороны, он все еще находится под диктатом обстоятельств — какими навыками он владеет, какого цвета есть материал, какой формы и т.п. Такой малыш, например, никогда не станет рисовать траву, если у него нет зеленой краски, или лепить яблоко, если он не умеет скатать шарик.

Только к концу дошкольного возраста ребенок становится независимым от внешних обстоятельств и всю свою деятельность и ее продукт строит в зависимости от своего желания, от своего замысла.

Выделенные Д. Б. Элькониным стадии развития продуктивной деятельности очень близки с этапами развития воображения в дошкольном возрасте.

На первом этапе развития воображения (3—4 года) необходимо создать такую предметную среду, которая позволяла бы в силу своей неспецифичности что-то домысливать и воображать. Если же ребенок находится в ситуации, где все предметы четко и однозначно определены в своих функциях и значениях, то это препятствует развитию творческого начала и воображения. Таким образом, данный этап диктует особые требования к предметному окружению дошкольника. И оказывается, что крестьянские дети, которых мы очень долго жалели, потому что они играли чурочками и палочками вместо предметно оформленных игрушек, имели значительное преимущество перед современными детьми в плане развития их воображения. В то же время ребенку, который находится на первом уровне развития воображения, проще придать смысл уже заданным (взрослым или другим ребенком) предметным ситуациям и отношениям, нежели самому их строить. Это положение уже из сферы отношений ребенка со взрослыми и другими детьми.

Если мы хотим, чтобы малыш постигал предметный мир и

первые социальные нормативы, то взрослый или другой ребенок должны для него быть не образцами, не примерами для подражания, а скорее «образцами наоборот». Только тогда он не просто запомнит и старательно повторит, что ему велели, а самостоятельно «откроет для себя» значение и функции вещей, постигнет логику человеческих отношений. Эта очень важная стадия развития общения ребенка со взрослым и сверстниками — тот своеобразный фундамент, без которого дошкольник не овладеет основами коллективной деятельности.

Таким образом, развитие воображения на первом уровне связано прежде всего со специальными наглядно-образными задачами, условия которых задаются извне, а основания и цель таких задач связаны с осмыслением их условий. Наиболее известной нам игрой такого типа является «змейка Рубика», где взрослый или другой ребенок придает ей определенную конфигурацию, а ребенок должен догадаться, что это такое. Подобную задачу можно предложить и в рисунке, и даже тогда, когда нет никакой «змейки» или другого материала, а фигура для осмысления создается взрослым (жестами, мимикой).

Похожая тенденция сохраняется и на втором этапе развития воображения. Однако здесь предметные «костыли» уже не являются непременным условием и сутью задач на воображение, скорее, они выступают в роли пускового механизма побуждающего разворачиванию процессов воображения и детского творчества. Развитие воображения на этом этапе предусматривает организацию уже не наличной ситуации, а собственного опыта ребенка. Причем так же как и на предыдущем этапе, этот опыт предполагает такое руководство, при котором подлинным субъектом деятельности является сам ребенок, активно владеющий различными ранее усвоенными системами норм, способами действий и эталонами. Если посмотреть сквозь призму сказанного на особенности воспитания детей в России, то можно убедиться в том, что взрослые уделяли очень много внимания воспоминаниям о более ранних годах ребенка. Н. Г. Гарин-Михайловский вспоминал, что няня часто ему говорила: «А помнишь, когда ты был маленький...», «помнишь, когда тебе было три года, ты хотел нарвать цветы...» Многие мамы, особенно в среде русской интеллигенции, вели дневники наблюдения, которые потом читались вместе с детьми. Что все это давало? Прежде всего обобщение опыта ребенка. Сейчас, к сожалению, эта традиция во многом утрачена, что сказывается и на развитии воображения.

Другой очень важной особенностью этого этапа является демонстративно уважительное отношение к личности до-

школьника. Ребенка не просто уважают, с ним считаются, окружающие ему всячески это демонстрируют, так как без этого он не сможет не только приобретать *собственный опыт*, но и перейти к следующему этапу развития воображения.

Специфика третьего этапа развития воображения — наличие определенной внутренней роли или позиции, которая позволяет ребенку самостоятельно задавать предметные отношения и их смысл в зависимости от целостного сюжета или замысла.

Таким образом, развитие воображения в дошкольном возрасте можно представить как движение от предметной ситуации к возникновению у ребенка особой позиции. При этом необходимо учитывать два условия. Первое связано с соотношением воображения и реальной деятельности. Если на начальных этапах малыш осмысливает уже готовое, т.е. логика идет от предмета к замыслу (вспомните стадии развития продуктивной деятельности), то самый высокий уровень развития воображения характеризуется уже обратной направленностью: замысел — предметная реализация. Второе условие предполагает организацию такой деятельности, которая не была бы жестко задана и нормирована, которая предоставляла бы независимость и инициативу, отвечала бы всем требованиям самостоятельности ребенка.

Итак, для целенаправленного развития воображения нам необходимо соблюдать определенную логику. Но прежде чем конкретизировать ее, давайте ответим еще на один вопрос, который часто волнует родителей: каким должен быть ребенок — умным или фантазером?

УМНЫЙ ИЛИ ФАНТАЗЕР?

Во-первых, сразу возникает вопрос: почему или? Почему нельзя быть и умным, и фантазером? Можно. Но умные волшебники — это результат развития. Как стать ими? От того, что мы выдвинем на первый план в дошкольном возрасте — воображение или интеллект, зависит, станет ребенок умным волшебником или нет.

В последние два десятилетия эта проблема приобрела особую актуальность в связи с тем, что в дошкольной педагогике и психологии прогизошел очень сильный крен в сторону развития интеллекта. И родители, и воспитатели очень много внимания уделяют умственному развитию детей, и на развитие фантазии у них не остается ни времени, ни сил.

Одной из причин обедненности воображения является такая организация умственного воспитания, когда подразумевается, что воображение есть надстройка над мыслительными процессами и в первую очередь надо развивать у ребенка формальный интеллект, а не идти на поводу у детской фантазии.

В современных детских садах основой умственного воспитания является усвоение ребенком системы эталонов. Считается, что усвоенные системы цветовых и звуковых эталонов, эталонов формы и величины и многих других помогают ребенку ориентироваться в окружающей среде и создают прочную основу для его умственного развития.

Трудно, да, вероятно, и не нужно спорить с этим положением. Но давайте посмотрим на обратную сторону медали. Вот мы обучили ребенка эталонам. Поскольку эталон — вещь общая, по крайней мере для одной культуры, все дети начинают, например, рисовать круглое желтое солнце, одинаковые домики с заборами и шаблонные цветочки около них. А где же творчество? Многие педагоги, столкнувшись с этой ситуацией, предлагают сначала учить эталонам, а потом их «расшатывать», чтобы можно было уйти от эталонности и перейти к нестандартному, индивидуальному видению и изображению. Если ребенок в дошкольном возрасте не увидит и не нарисует «оранжевое море, оранжевое небо, оранжевого верблюда», то позднее вряд ли он станет творческим человеком. Если он не будет утверждать, что петушок кричит «му», ему никогда не стать волшебником.

Так что же делать с эталонами? Давайте посмотрим, что в них есть положительного, а чем они мешают развитию воображения.

Малыш, осваивающий мир, оказывается перед великим множеством новых вещей и предметов. Это и различные формы, и многочисленные цвета, и разнообразные звуки, и многое, многое другое. Ребенок постепенно начинает все узнавать, и вот уже непонятный предмет оказывается бутылочкой, из которой можно пить, цветное пятно — маминым халатом, а непонятные звуки — ласковой речью. Ребенок «открывает» это для себя, постепенно отделяя, дифференцируя и классифицируя получаемые ощущения и впечатления. У него складывается собственная система эталонов.

Существующая в настоящее время система обучения детей построена так, что системы эталонов создаются взрослыми и преподносятся детям в готовом виде. И ребенок перестает быть создателем и открывателем, он — маленький «винтик»,

которому только и надо — запомнить. Мы лишили его творчества, и поэтому бесполезно искать творчество на следующих ступенях развития.

Другим существенным недостатком системы обучения являются те *способы* и *методы*, с помощью которых ребенок вводится в мир культуры. В основе многих способов лежит классификация. Это значит, что, знакомя ребенка с достижениями человеческой культуры, мы даем ему жестко заданные мерки, с помощью которых он и относит все увиденное, услышанное, сделанное к определенным группам или классам. И получается часто, что мы заведомо неверно учим называть, например, розовый или бордовый цвет красным, а овал кругом. Проходит совсем немного времени, и мы начинаем переучивать детей. И в результате на не способствующие психическому развитию знания мы тратим в два-три раза больше времени, а на подлинно творческие дела уже не остается сил.

Другой важный момент, на который мне хотелось обратить ваше внимание, — при таком обучении системе эталонов мы приучаем ребенка опираться на формальные признаки, отнесенные прежде всего к *значению*, а не к смыслу предмета. Это опять-таки противоречит воображению, которое, как мы видели, связано прежде всего со смысловой стороной предметов или явлений. Что теряет ребенок, если он идет обратным путем, от значения к смыслу? В первую очередь одну из основных характеристик творчества — многомерность.

Проверьте себя: капните на бумагу немного чернил и сложите листочек пополам. А теперь постарайтесь осмыслить то, что получилось. Если вы сможете в одних и тех же пятнах увидеть и человеческое лицо, и диковинные цветы, и грозные тучи, и что-то еще, вы, безусловно, творческий человек. А если вам так ничего и не удастся увидеть, кроме расплывшегося чернильного пятна, — увы... Так вот, ребенок, заучивший только значение вещей, больше ничего в них не увидит.

Давайте предложим детям игру «Третий лишний». В ней можно использовать и картинки, и реальные предметы. Возьмем, например, такие наборы: очки, иголка, ножницы; кукла, мишка, кровать; елочка, дерево, заяка; машина, трактор, человек; тарелка, ложка, Буратино. Ребенку дается задание — убрать лишний предмет.

Как правило, в этой игре дети выбирают два пути. Одни делают, как мы хотим, по-взрослому: они убирают то, что не сочетается с двумя оставшимися предметами (не принадлежит к одному классу), например, убирают Буратино, оставляя ложку и

тарелку. Другие же из этого набора убирают тарелку, объясняя, что Буратино будет есть ложкой. Иными словами, одни идут от значения, опираясь на понятие, другие — от смысла, пытаются объединить предметы сюжетом.

А теперь давайте попросим детей еще раз решить предложенную задачу, но по-другому. И что окажется? Тот, кто опирался на значение, по-другому сделать не может, а тот, кто пытался соединять предметы по смыслу, справляется с этой задачей и в конечном счете приходит к взрослому решению, взрослой логике, которую мы и хотели проверить. Но это решение будет результатом его деятельности, его творчества, его воображения, его умственной активности.

Так в каком же случае ребенок больше развивается умственно? Когда он просто запоминает готовые знания или когда он «открывает» для себя значения предметов, относя их к определенным классам? Если ребенок привык к открытиям, он всегда найдет выход из положения, сумеет сам или с помощью взрослого найти верный ответ.

Моего сына принимали в первый класс. Строгая учительница спросила, знает ли он геометрические фигуры, и стала его проверять. «Это круг, это треугольник, это квадрат, — уверенно называл мальчик. — А это... тазомой». Оказалось, что его спросили про трапецию. А если бы ребенок не умел осмысливать предметы? Наверное, были бы слезы, страх перед учительницей и, как, к сожалению, часто бывает, неуверенность в себе. Неутешительно, но факт — количество таких детей не уменьшается, а растет.

Можно сделать один очень важный для нас вывод: пусть в дошкольном возрасте ребенок будет фантазером, а уж умным он станет. Вначале сделайте его волшебником, а ум и мудрость придут к нему, как в сказке и как в жизни, с годами. Да здравствуют умные волшебники!

КАК РАЗБУДИТЬ ВОЛШЕБНИКА

Итак, мы пришли к выводу, что в дошкольном возрасте у ребенка необходимо развивать воображение. Однако и в детских садах, и в семьях этому не уделяется достаточно внимания. Так, в «Программе воспитания и обучения в детском саду» практически нет никаких специальных заданий по

развитию воображения, а само воображение упоминается лишь в связи с игрой, и то только как ее результат. Необходимы же конкретные пути и методы, задания и игры. Но прежде чем перейти к их описанию, подведем некоторые итоги.

Мы с вами убедились, что воображение связано со смыслом и имеет в своем составе три компонента: предметную среду, прошлый опыт и особую внутреннюю позицию. Все компоненты, особенно первые два, обладают (как компоненты воображения) определенной спецификой. Целенаправленное развитие воображения предполагает прежде всего организацию условий для их возникновения.

Ребенок с раннего детства знакомится с окружающим его миром предметов. Для многих уже стало аксиомой, что это ознакомление важно для психического развития ребенка, для его творческой активности. Однако многие родители рассматривают этот мир только с точки зрения его разнообразия. Многие считают, что чем богаче предметная среда, тем лучше для развития детей. Приходишь иногда в гости и ребенка просто не видишь среди огромного числа погремушек, украшений, кукол, мишек и других игрушек, хотя малышу всего несколько месяцев. Для развития воображения важна не среда сама по себе, а то, как она воспринимается ребенком, как она ему преподносится. Далеко не всегда предметное многообразие способствует психическому развитию. Так, например, чрезмерное количество игрушек зачастую не только не помогает детям играть, но может быть одной из причин, затрудняющих формирование игровой деятельности.

Таким образом, для предметной среды важно не многообразие, а те условия, которые дают детям возможность воображать, придумывать, творить.

Если ребенок живет в мире «эталонов», если предметная среда не оставляет свободного пространства для его деятельности, если количество предметов не позволяет ему сосредоточиться на одном из них, то малыш оказывается в жестких «шорах», его деятельность регламентирована и, как правило, шаблонна, а воображению и творчеству в ней не остается места.

Совсем по-иному ведет себя ребенок тогда, когда его окружает немного предметов, когда наряду с хорошо знакомыми вещами есть малоизвестные и неспецифические, которые можно использовать по-разному. Конечно, такие предметы очень трудно включить в повседневную жизнь дошкольника, но это легко сделать в различных игровых заданиях, где надо что-то угадать, вообразить, дополнить. То есть нужна такая предметная среда:

которая бы служила пусковым механизмом и побудительной силой для развития детского воображения.

В отечественной психологии и педагогике уже давно установлено, что в психическом развитии ребенка особое место принадлежит детской деятельности. Ей уделяется много внимания и в теории, и в практике дошкольного воспитания. Вместе с тем нынешнее положение дел нельзя назвать удовлетворительным. Действия ребенка с предметами обычно бывают однообразны и жестко регламентированы. Это происходит в первую очередь потому, что, показывая ребенку любой новый предмет, взрослый каждый раз однозначно и категорично определяет его назначение и способ действия с ним. Помните: «Вот это стул, на нем сидят, вот это стол, за ним едят»? Нетрадиционные действия с предметами возможны лишь в игре, да и это не всегда поощряется взрослым. (Как часто слышишь: «Положи на место, это не игрушка!») Поэтому-то ориентировочная деятельность, важное значение которой для психического развития подчеркивали многие видные психологи, остается схематичной и малоразвитой, а собственная деятельность ребенка — малоинициативной, не приносящей ему удовлетворения и не способствующей развитию его воображения.

Во многом такое положение обусловлено тем, что не уделяется должного внимания с а м о с т о я т е л ь н о й деятельности ребенка-дошкольника. Эта деятельность должна быть не навязанной взрослым, а свободной, максимально разнообразной, способствующей его всестороннему развитию и охватывающей все основные сферы взаимодействия с окружающими людьми. С этой точки зрения трудно пере оценить возможности детской игры. Другой деятельностью, отвечающей всем этим требованиям, является детское экспериментирование.

Мы с вами вспоминали, что делает малыш с колечком от пирамидки. Именно эту деятельность психолог Н. Н. Поддьяков назвал экспериментированием. Ребенок пробует, экспериментирует, что можно сделать с тем или иным предметом, на что он пригоден. Эта деятельность очень важна для детей. Без нее, как показывают психологические исследования, невозможно никакое творчество. А мы, взрослые, часто не понимаем этого и прерываем эту деятельность в самом ее зародыше. Вспомните, как ребенок начинает исследовать любой новый предмет, а мы хотим, чтобы он действовал с ним «по инструкции», по нашему научению. В детском саду аналогичная картина. Приготовленные к занятиям предметы нельзя трогать, пока не выслушаешь

объяснения воспитателя, а он, как правило, объясняет, что с ними делать, так и не дав детям самостоятельно «открыть» их. Вот и провоцируем мы наших малышей на шаблонную, однотипную, неинтересную деятельность, при этом всей душой желая воспитать творческую личность. Экспериментирование дает возможность ребенку накапливать собственный опыт, а этот опыт, как мы с вами видели, является составной частью детского воображения.

Третий компонент воображения, который необходимо развивать у дошкольников, — особая внутренняя позиция. Она характеризуется тем, что дает возможность ребенку управлять наличной ситуацией, рассматривать ее в целом и быть отделенным от нее. Наличие такой позиции позволяет не приспособливаться к ситуации, предложенной в задаче, а подчинять себе эту ситуацию, овладевать ею. Формирование внутренней позиции в дошкольном возрасте происходит постепенно, и решающее значение при этом имеют основные виды детской игры.

Давайте ненадолго отвлечемся от воображения и поговорим о главной, как говорят психологи, ведущей деятельности дошкольников — об игре.

ЧТО ТАКОЕ ИГРА

С игрой у нас сложилась прямо-таки парадоксальная ситуация. Большинство психологов и педагогов считают игру в дошкольном возрасте основой психического развития ребенка, при этом игра — одна из наиболее непонятных деятельностей. И воспитатели, и родители призывают обыгрывать все и вся, однако игра детей все больше беднеет и скудеет. С одной стороны, написано большое число книг, пособий, методик по игре, с другой стороны, даже о таком на первый взгляд простом вопросе, как критерий игры, не существует единого мнения. А все эти вопросы не только теоретические. Ведь от их решения зависит и то, что мы будем понимать под игрой, какой смысл вкладывать в само понятие игры, и то, как будем учить детей играть и как сумеем вводить игру в повседневную жизнь детей.

Попробуем рассмотреть одну из наиболее острых проблем дошкольного воспитания — проблему взаимосвязи обучения и игры. Набив множество шишек на своем собственном лбу и на лбах детей, взрослые убедились в том, что обучать дошкольников,

как в школе, нельзя. Тогда появился лозунг: «Использовать игру и игровые приемы при их обучении!» А как это выглядит на деле? Взрослые пошли по пути наименьшего сопротивления и стали уводить в «скучные уроки» детские игрушки, считая, что тем самым они выполняют это требование. «Вот раньше я учила, не применяя игру, — делилась опытом учительница шестилеток, — а теперь я ее широко использую. Например, раньше я говорила детям: "Дети, это буква а". А теперь к ним приходит утенок и говорит: "Дети, это буква а"».

Но ни утенок, ни учительница, его придумавшая, ни Карлсон, которого часто можно увидеть висющим или сидящим в «учебной зоне» группы, не способны превратить занятия в игру. Они как были занятиями, уроками, строго регламентированными взрослым, где ребенок лишь пассивный исполнитель, так и остаются ими.

Итак, что же такое игра? Один из основоположников отечественной психологии Л. С. Выготский говорил, что основой игры является мнимая или **воображаемая ситуация**. Что же это такое? У Л.С.Выготского находим и ответ на этот вопрос. Оказывается, воображаемая ситуация имеет место там, где есть расхождение наглядного поля и поля смыслового.

Помните «волшебные» слова детства — «понарошку», «как будто»? Вот когда «я понарошку машина, мамаина помада понарошку свисток, а папин ремень понарошку змея (или поезд)», тогда есть игра. И, как видите, во всех приведенных примерах игрушек нет, а игра есть. Вот это «волшебное» слово и делает то, что Л.С.Выготский называл «расхождением смыслового и видимого поля». Видишь одно, а представляешь другое. Вы уже, конечно, узнали нашего знакомого. Да, это — воображение, суть которого, как вы помните, состоит в переносе функций с одного предмета на другой. Поэтому и мнимая ситуация — критерий игры — может с полным правом называться воображаемой ситуацией, а игра — волшебной палочкой волшебника. Выделенный Л. С. Выготским критерий игры дает в руки взрослого мощное средство, чтобы не дать пропасть фантазеру, чтобы разбудить волшебника.

Вот малыш 3—4 лет капризничает, плачет, не хочет одеваться. Можно его заставить (к сожалению, физических сил нам, взрослым, чтобы справиться с ребенком этого возраста, еще хватает). А можно, например, сказать: «Ваня, к нам пришел какой-то плохой мальчик и не хочет одеваться. Прогони его и покажи, как надо одеваться». И у Вани высыхают слезы, он машет на воображаемого мальчика рукой и кричит: «Уходи», а сам с удовольствием начинает одеваться. Что же произошло? А произошло то, что мы не захотели увидеть в плачущем ребенке

Ваню, а придали этой ситуации другой смысл, который и помог малышу справиться с собой.

Или еще один пример на тему взаимосвязи обучения и игры. Ребенку необходимо писать надоевшие палочки. Занятие это скучное, малышу неинтересно, и вообще он устал. А если превратить лист бумаги в коробку с ячейками, а палочки в конфеты или печенье, которые надо аккуратно уложить на место, то окажется и дело интересным, и усталости как не бывало, и аккуратность не та, что при писании обычных палочек, и ребенок научается делать то, что предусмотрено программой. Но главное — этим мы уже немного научили ребенка быть волшебником, видеть в палочках конфеты, превращать обыденный мир в мир сказки.

Дошкольный возраст довольно длительный, он охватывает четыре года жизни ребенка — с 3 до 7 лет. И на каждом этапе этого возраста существует особый путь, своя «волшебная палочка», способная превратить малыша в волшебника. Отыскать ее нам поможет анализ развития детской игры.

КАК РАЗВИВАЕТСЯ ИГРА

Уже давно известно, что игра способна развиваться. В процессе ее развития ребенок переходит от простых, элементарных, готовых сюжетов к сложным, самостоятельно придуманным, охватывающим практически все сферы действительности. **Он учится играть не рядом** с другими детьми, а *вместе* с ними, обходиться без многочисленных игровых атрибутов, овладевает правилами игры и начинает следовать им, какими бы сложными и неудобными для малыша они ни были. И это далеко не все, что ребенок приобретает в игре. Вместе с тем игру рассматривают как деятельность однородную, имеющую в дошкольном возрасте единственную форму выражения. Действительно, если посмотреть, например, «Программу обучения и воспитания в детском саду», то там речь идет, в основном, о сюжетно-ролевой игре. Это наиболее доступный и понятный нам, взрослым, вид игры. Вот девочки играют в магазин. Одна — продавец, она взвешивает товар, заворачивает его в бумагу, получает деньги. Другая — покупатель, она выбирает, что и сколько купить, оплачивает покупку, кладет ее в сумку, несет домой. Другими словами, берется какой-то сюжет — тема (в данном случае —

магазин) и разыгрывается, оживляется с помощью ролей (продавец и покупатель). Соединение этих двух линий (сюжета и ролей) и дает название игре — сюжетно-ролевая.

Этот вид игры, выделенный взрослыми, стал объектом их пристального внимания. Ему посвящаются многочисленные научные исследования, о нем говорят на серьезных совещаниях и семинарах, он стал темой огромного количества практических разработок... А в это время дети практически перестали играть. Нет, они могут старательно делать то, чему их научили взрослые: взвешивают, одевают, но игре в их деятельности не остается места.

Довелось мне несколько лет назад с моими коллегами быть в одном детском саду, где игра, по мнению специалистов, там работающих, была особенно хорошо поставлена. Очень мне захотелось посмотреть эту игру. И вот я в старшей группе. Дети играют во «врача». За столом, уставленным бутылочками от лекарств самой разной формы, сидят мальчик и девочка в белых халатах, шапочках с красным крестом. Это врач и медсестра. Перед их «кабинетом», совсем как в жизни, сидят в очереди дети с куклами и мишками на коленях — это мамы с детьми. По очереди, степенно дети входят к врачу. Он у всех подряд проверяет горло, потом меряет температуру, затем сестра выписывает «рецепт». Посмотрев на эту процедуру, начинаю сильно хромать и стонать и подхожу к очереди. «А где ваша дочка?» — спрашивают дети. «А я без дочки, у меня болит нога, я не могу терпеть, я поранила пятку. Ой, ой, ой! Как больно! Можно мне без очереди?»

Дети заинтригованы — нарушился привычный распорядок, знакомая им последовательность событий. После некоторого колебания они пропускают меня без очереди. Врач уже слышал, что к нему пришел необычный пациент — я без дочки и иду вне очереди. Тем не менее он предлагает мне показать горло.

- Откройте рот.
- Но у меня болит пятка.
- Откройте рот, надо посмотреть горло.
- Зачем? Я наступила на гвоздь, и у меня идет кровь!
- Тогда давайте измерим температуру.
- Температура здесь не при чем.
- Сестра, выпишите рецепт (совсем растерявшись).

Что делал ребенок? Играл? Да нет же. Он просто повторял заученные действия с игровыми предметами. А где воображаемая ситуация? Где расхождение смыслового и видимого поля? Их нет, как нет игры в таких и аналогичных действиях детей. А если **нет игры, нет и** воображения. Многие исследователи, которые

занимались изучением игры, отмечали, что в игре ребенок становится «выше себя на голову». А в подобной игре? По-моему, он стал не выше, а ниже. И даже не на голову, а значительно больше. Мы потом долго беседовали с этим мальчиком. Конечно, он хорошо знает, что пятку, когда идет кровь, надо смазать йодом, а не смотреть в этом случае горло. Но творческая игра превратилась у него, да и у большинства современных детей, в машинальные, автоматические операции с игровыми предметами.

Что же случилось с игрой? Причин несколько. Но нам с вами необходимо найти главную. А главная заключается в том, что сюжетно-ролевая игра не единственный вид игры в дошкольном возрасте и, главное, не первый вид игры. Ребенок до ее появления должен овладеть двумя другими видами игры. А если он не научился, не овладел ими, если мы, взрослые, не помогли ему в этом, то тогда он не сумеет играть ни в сюжетно-ролевую игру, ни в другие виды игры, возникающие вслед за ней. Что это за виды игры? Давайте с ними познакомимся.

«ЗДРАВСТВУЙТЕ, Я — ИГРА!»

Малыш появляется на свет. Он учится общаться со взрослым, знакомится с окружающим его миром предметов... И вот, в определенный момент психического развития, у него появляется деятельность, которая переворачивает всю жизнь и в одночасье превращает его в волшебника. Помните стихотворение С.Я.Маршака «Великан»?

Раз,
Два,
Три,
Четыре.
Начинается рассказ:
В сто тринадцатой квартире
Великан живет у нас...
Полон силы богатырской,
Он от дома до ворот
Целый поезд пассажирский
На веревочке ведет.
А когда большие лужи
Разливаются весной,
Великан во флоте служит
Самым младшим старшиной.
У него бушлат матросский,
На бушлате якоря.
Крейсера и миноноски

Он ведет через моря.
Пароход за пароходом
Он выводит в океан.
И растет он с каждым годом,
Этот славный великан!

Вот так ребенок из маленького и беспомощного становится настоящим великаном. Ему подвластно все: и вещи, и люди, и желания, и эмоции, и многое, многое другое.

Как нам не пропустить зарождение игры? В чем специфика ее начальных форм? Как услышать ее приветствие: «Здравствуйте, я — игра!»?

Давайте начнем все-таки с сюжетно-ролевой игры. Как мы уже говорили, в ней две линии. Одна связана с сюжетом, другая — с ролевыми позициями, при помощи которых осуществляется игра. А если есть две довольно независимые линии, то, значит, ребенку необходимо овладеть ими, прежде чем он приступит к сюжетно-ролевой игре.

На рубеже 2—3 лет у ребенка возникает интересное занятие: он берет множество мелких предметов и расставляет их перед собой на стуле, на полу или на подоконнике. Он издает не очень нам понятные звуки, переставляет предметы, убирает одни и на их место ставит другие. Причем это могут быть самые разные вещи: и кубики, и пуговицы, и мамина помада, и папины гвозди, и множество других мелких вещей, которые попадутся ребенку под руку. Взрослые, как правило, не очень обращают внимание на эту деятельность (если только малыш не использует в ней совсем запретные предметы). И действительно, на первый взгляд, ну какая в ней польза? А ведь на самом деле перед нами — игра! Да, да, первая форма игры, без которой ни ее других форм, ни воображения у ребенка не разовьется. Психологи назвали эту игру режиссерской. И правда, в ней есть очень много сходного с деятельностью режиссера фильма или спектакля.

Во-первых, ребенок в этой игре с а м создает сюжет-сценарий. Это часто очень удивляет окружающих: как такой маленький сам придумывает сюжет? Мы, взрослые, привыкли к тому, что самостоятельность в чем-либо, в том числе и в придумывании сюжета, появляется как своеобразный результат той или иной деятельности. Это действительно так, но если ребенок с самого начала не проявит самостоятельности в своей деятельности, он никогда к ней не придет. Он так и будет, как его научили, измерять температуру и смотреть горло, даже если болит пятка.

Очень важно поэтому (даже необходимо!), чтобы первые игры мальша развивались по самостоятельно придуманным им сюжетам.

Конечно, эти сюжеты еще очень просты, они могут состоять всего из одного-двух предложений, но они принадлежат самому ребенку — его воле, его желанию, его замыслу.

Второе, что делает ребенок в этой игре и что роднит его с настоящим режиссером, это то, что он придумывает, чем что будет. Вот тут-то и нужны кубики, которые могут быть и машинками, и человечками, и кирпичиками, и просто кубиками, и нужна мамина помада, из которой может получиться замечательная пушка или цветок, нужны папины гвозди, которые превратятся в солдатиков или перекресток с регулировщиком. Другими словами, ребенок в этой игре начинает переносить функции с одного предмета на другой.

Третье сходство с режиссерской работой заключается в том, что ребенок придумывает и мизансцены, т.е. представляет в пространстве, кто где будет находиться, как персонажи будут взаимодействовать с другими предметами и что в результате этого произойдет на «сцене». Поэтому малыш может очень долго заниматься с различными мелкими предметами.

Наконец, последний, четвертый момент, на который мы хотели бы обратить внимание, это то, что ребенок исполняет в этой игре все роли, если они есть, или просто сопровождает игру «дикторским» текстом.

Все эти моменты имеют огромное значение и для общего психического развития ребенка, и для развития игровой деятельности. Ребенок-режиссер приобретает необходимое качество для дальнейшего развития игры — он научается «видеть целое раньше частей». В данном случае это означает видеть игру не с какой-то одной, частной, пусть даже весьма значимой позиции, а с позиции общей, обеспечивающей ему с самого начала положение субъекта этой деятельности, которое лежит в основе взаимодействия отдельных персонажей, положение, дающее возможность не запоминать и слепо повторять сделанное другими, а придумывать ход событий самому.

Малыш, владеющий режиссерской игрой, сумеет без особых проблем подыграть реальному партнеру в сюжетно-ролевой игре. Кроме того, он может играть в одну и ту же игру по-разному, придумывая все новые события и повороты в сюжете, осмыслять и переосмыслять различные ситуации, встречающиеся в его жизни. Особую значимость режиссерская игра приобретает в связи с тем, что она в одной из своих характеристик полностью совпадает со спецификой воображения. Способность видеть целое раньше частей — вот та основа игры и воображения, без которой ребенок

никогда не сможет стать волшебником.

Теперь давайте посмотрим, что делает ребенок в режиссерской игре. Мы уже обратили внимание на его внешние действия: расставляет множество предметов на какой-либо плоскости и играет с ними. Где же тут сюжет, да еще и самостоятельный?

Прихожу я как-то в гости к друзьям. У них малыш трех лет. Он выбежал навстречу гостям, получил «положенные» ему подарки и удалился. Спустя некоторое время я поинтересовалась: «А где же Олег?» «Он играет», — ответила мать мальчика. «Но где и с кем?» Меня пригласили посмотреть. Мы вошли в другую комнату и увидели такую картину: ребенок придвинул табуретку к окну, а на подоконнике выстроились машинки. Мальчик гудел, что-то говорил, и одна машина пропускала вперед другую, некоторые сталкивались, другие исчезали с «мостовой», уступая место кубикам и фантикам из-под конфет.

«Любимое место для игры, — удрученно вздохнула мама. — Купили ему стол, а он все равно играет на подоконнике». Я выглянула в окно: по улице с шумом проносились машины. Визжали тормозами, останавливались около светофора, срывались с места, когда загорался зеленый. Короче говоря, улица жила своей обычной полнокровной жизнью.

Что же делает малыш? Слепо копирует происходящее на улице? Нет. Он, конечно, набирает опыт, и поэтому окно и подоконник для него имеют огромное значение, но главное — он соединяет сюжетом, по смыслу, разные предметы. Вот он говорит от имени красной машинки тоненьким голоском: «Пропусти меня, я очень спешу», и уже другим голосом, более грубым от имени большого кубика, заслонившего дорогу: «Не пущу, мне здесь надо быть». Где, на какой улице малыш слышал этот диалог? Хотя, конечно, сама сцена на дороге достаточно типична. Но мальчик сделал главное — он соединил кубик и красную машинку по смыслу, т.е. не по классу, не по формальному, «взрослому» признаку, а рассказом. И кубик, который раньше никакого отношения ни к машинке, ни к ситуации на улице не имел, оказался прямо и непосредственно связанным и с уличным движением, и с красной машинкой.

Таким образом, в режиссерской игре ребенок обучается придумывать сюжет, соединяя отдельные предметы в одном рассказе.

Перевернув несколько страниц назад, мы вспомним, что объединение единым сюжетом нескольких предметов есть неотъемлемая часть воображения. Это еще раз говорит о важном значении режиссерской игры для развития воображения.

Для возникновения и развития режиссерской игры требуются определенные условия, но к ним мы вернемся чуть позже, а пока у нас на очереди другая игра.

ОБРАЗНО-РОЛЕВАЯ ИГРА

Итак, в режиссерской игре ребенок научился соединять отдельные предметы по смыслу и начал самостоятельно придумывать сюжет игры. Теперь настало время вспомнить про вторую составляющую игры — про роли. В самом начале четвертого года жизни у ребенка возникает новый вид игры, который получил название игры образно-ролевой.

По телевизору передавали праздничный концерт. Актеры сменяли друг друга, и вот «под занавес» вышел Константин Райкин. Он начал изображать животных, различные предметы, кухонную утварь и даже залежалый сыр. Это было просто виртуозно. Все: и зрители в зале, и мои домашние перед телевизором — получили огромное удовольствие. И тут вдруг бабушка вспомнила, что ее младший внук, наш Олег, которому всего 4 года, умеет делать многое не хуже, а в чем-то даже смешнее. Правда, он получает за это не признание и аплодисменты, а замечания: «Опять кривляешься!»

Всем очень хорошо знакома такая картина: мама опаздывает на работу и должна еще успеть завести в детский сад малыша, а он, как на зло, не идет быстро, а шаркает ногами. Мама торопит его, но безрезультатно. Подойдя к крыльцу детского сада, он вдруг не пошел по ступенькам, как все «нормальные» дети, а стал их «объезжать». «Что за ребенок такой!» — в сердцах говорит мама. «А я не ребенок, я — машина». Оказывается, малыш шаркал ногами не для того, чтобы мама опоздала на работу или чтобы в очередной раз «потрепать ей нервы», а лишь потому, что он — машина, а машина, как известно, не поднимает ноги-колеса, а плавно скользит по асфальту. Это и есть наша новая знакомая — образно-ролевая игра. Она уже появилась на арене психического развития, а мы, взрослые, как очень часто бывает, ее не сразу заметили. А ведь она необходима ребенку и для дальнейшей сюжетно-ролевой игры, и для умения перевоплощаться, и для развития творчества (ведь машина машине рознь), и, главное, она очень нужна для развития детского воображения. Вы помните, что означает для ребенка перенести функцию с одного предмета на другой? Вот по-настоящему этот перенос и происходит в образно-ролевой игре. Ведь для того чтобы перенести какое-либо свойство

или функцию с одного предмета на другой, необходимо его (это свойство) «примерить» на себя. Эта «примерка» делает ребенка всемогущим; он может не просто ходить, но и ездить, летать, не только говорить, но гудеть, хрипеть и даже выпускать дым. Это свойство детей — умение перевоплощаться — может в некоторых случаях иметь значение психологической реабилитации.

Как-то меня попросили посмотреть ребенка. Мальчик, которому было уже 5 лет, предпочитал дома ходить только на четвереньках. Родные всячески пытались поставить его на ноги, но безуспешно. Решили обратиться за помощью к психологу. Из рассказа родителей я ничего не могла выяснить и поехала посмотреть на малыша дома, в естественной обстановке. Когда я вошла, то увидела рослого мальчика, который действительно стоял на четырех «лапах», правда, это была не просто поза ребенка на четвереньках, а кого-то он мне напоминал. «Ты кто?» — спросила я его. «Неужели вы не видите? Я — лев», — ответил мне мальчик. «Действительно, как же это я не узнала?» Это был самый настоящий лев, который ходил, гордо поворачивая голову и степенно переставляя лапы.

Позднее оказалось, что у мальчика были серьезные проблемы во взаимоотношениях со сверстниками в детском саду и он таким образом пытался «переделать» себя, помочь себе выйти из трудного положения. Ему это, в конечном счете, удалось, и он больше не нуждался ни в помощи психолога, ни в помощи врача.

Образно-ролевая игра дает возможность малышу по-новому общаться со взрослыми. От непосредственного общения, от привычных слов, от уже знакомых интонаций ребенок научается переходить к контекстному, выдуманному им самим, новому и оригинальному типу общения.

Мама пришла с работы усталая. Увидев, что игрушки опять разбросаны, очень рассердилась, накричала и ушла на кухню. Через несколько минут там появляется ее дочка, правда, идет она на цыпочках и начинает ласкаться. На сердитый возглас матери отвечает: «Я котенок». От этого мама не может не растаять, и мир восстановлен. Быстро устраняется причина раздора — убираются на место игрушки, и мама с дочерью вместе дружно готовят ужин.

Я думаю, вы уже убедились в важной роли образно-ролевой игры, и мы можем переходить к третьему виду игры, встречающемуся в дошкольном возрасте, к уже знакомой нам

сюжетно-ролевой игре.

«ВЕСЬ МИР — ТЕАТР...»

Когда ребенок научился самостоятельно придумывать сюжет (т.е., другими словами, овладел режиссерской игрой) и получил опыт ролевого поведения (поиграл в образно-ролевую игру, попробовал перевоплощаться), то возникает основа для развития сюжетно-ролевой игры. Что малыш приобретает в этой игре? Прежде всего, как отмечал Д. Б. Эль-конин, ребенок в этой игре отражает отношения, специфические для общества, в котором он живет. В сюжетно-ролевой игре основное внимание ребенка направлено на социальные отношения людей. Именно поэтому ребенок и начинает обыгрывать знакомые темы — магазин, больница, школа, транспорт, и многие другие. И если раньше эти игры были очень богаты по содержанию, то теперь они больше похожи на схемы, чем на красочные описания тех или иных событий. Это произошло в первую очередь потому, что большинство ребят не знакомы или плохо знакомы с различными сторонами жизни. Усложнилось производство, труд взрослых, раньше такой понятный и доступный детям, оказался для них за семью печатями. Многие дошкольники не знают, чем занимаются их родители, кто они по профессии. И если раньше первое, что обыгрывали дети, был труд их родителей, а естественное желание быть «как мама» или «как папа» воплощалось в исполнении профессий, то теперь малыши вынуждены свести все к «семейному быту». И так сложилось, что основной игрой детей стала игра в «дочки-матери». Конечно, ничего плохого в этом нет, однако все богатство сюжетов и взаимоотношений между людьми сводится лишь к семейным сценам, а остальные стороны действительности и отношения внутри них оказываются вне поля зрения ребенка. Это, безусловно, обедняет игру и плохо сказывается на развитии воображения. Что же можно сделать в этой ситуации? Выход есть. Если раньше дети не нуждались в специальной работе по ознакомлению их с окружающим, то теперь обстоятельства изменились и от взрослых требуются дополнительные усилия. Нет, нет, не пугайтесь, я не хочу взваливать на вас непосильное бремя. Просто найдите немного времени (может быть, даже во время стирки или когда варите суп) и поговорите с ребенком. Расскажите, например, как вы были в парикмахерской и что там происходило. Сочиняя этот рассказ, необходимо учитывать два правила, иначе «ружье не выстрелит». Во-первых, нужно включить такие

сведения, которые ребенок сможет потом использовать в игре. Важно показать тех людей, которые действуют в той или иной сфере деятельности, и, главное, те отношения между ними, которые существуют в жизни. Например, в рассказе о парикмахерской должны обязательно фигурировать мужской и женский мастера, маникюрша, кассир, клиенты, пришедшие стричься, укладывать или красить волосы, бриться, делать маникюр и т.п.

Второе правило предполагает очень сильную эмоциональную окраску происходящего. Это возводит обыденное дело в ранг события. Дети лучше запоминают то, что эмоционально значимо для них. Проще всего достичь нужного эффекта, если у героев вашего рассказа что-то не получается, если происходит какая-нибудь нелепица. Ну, например, вернемся в парикмахерскую: у парикмахера вдруг куда-то пропали ножницы, кого-то вместо обычной краски покрасили в голубой цвет, кто-то шел стричься, а попал к врачу. Обратите внимание, что все нелепицы должны быть очень тесно связаны с информацией, которую ребенок будет затем использовать в игре, но вот «откроет» он ее для себя сам. Оказывается, парикмахеры одевают халаты, мастеру нужны ножницы, чтобы стричь, и в парикмахерской красят совсем не теми красками, какими малыш привык рисовать, и кресло должно подниматься и опускаться при помощи педали. Кроме этого, все нелепицы проговаривались, проигрывались участниками событий.

Таким образом, малыш получает возможность и способность затем включить полученный опыт в свою игру, чего мы с вами и хотели добиться. Конечно, сюжетно-ролевая игра требует и других условий, но мы к ним вернемся позже. А сейчас еще один вид игры.

«ТИШЕ ЕДЕШЬ — ДАЛЬШЕ БУДЕШЬ» И ДРУГИЕ ИГРЫ

Сюжетно-ролевая игра, развиваясь, выдвигает на первый план игровое правило, которое начинает исполнять ведущую роль, и на сцене появляется новый вид игры — игра с правилами. О ней и пойдет речь. С одной стороны, этот вид игры, так же как и сюжетно-ролевая, довольно хорошо известен взрослым, с другой стороны, если сюжетно-ролевую игру еще можно встретить в наших детских садах, то игра с правилами, похоже, совсем вымирает. В 50—60-е гг. в Москве, например, еще было очень

много закрытых дворов, где не ездили никакие машины и где главным принципом существования детей была игра. Среди самых разных видов дворовых игр особое место занимала игра с правилами. Она объединяла и больших и маленьких, учила ребят общаться, помогала им найти общий язык, она была прообразом коллективной деятельности, учила нравственности и мужеству. А теперь маленькие дворы уступили место огромным пространствам, где хозяевами себя чувствуют разве что подростки. И игр с правилами уже не встретишь. Многие современные дети и даже их родители не знают, что такое «Штандр» и «Казачи-разбойники». А с исчезновением этих игр из детства ушло очень многое, необходимое для развития воображения.

Умирая, игра с правилами оставляет нам многие нерешенные проблемы. Так, например, где, в какой деятельности можно научить детей договариваться друг с другом? Как научить детей уступать друг другу? Или вот вроде бы школьная проблема, но имеющая глубокие корни в дошкольном детстве: как научить ребенка слышать товарища, продолжать его мысль, владеть коллективной учебной деятельностью?

Помните очень популярную игру: «Барыня прислала сто рублей. Что хотите, то купите, "да" и "нет" не говорите, белое не берите, а о черном и не вспоминайте»? Современные дети в нее не играют. Чего они лишились? Давайте посмотрим. Сделаем из этой игры диагностическую методику — отбросим начало про барыню (многие дети и не знают, кто такая барыня) и сформулируем правило следующим образом: «Давай поиграем с тобой в игру. Я буду задавать тебе вопросы, а ты будешь на них отвечать. Запомни только, тебе нельзя говорить два "запрещенных" слова: "да" и "нет"».

Как видите, мы даже упростили правила, выпустив названия цветов.

- Как тебя зовут?
- Петя (после долгой паузы).
- Ты ходишь в школу?
- Нет (после некоторого раздумья).
- Твой папа любит играть в куклы?
- Нет (весело смеется).
- Тебя зовут Ваня?
- Нет, Петя.
- Какие слова нельзя было говорить?
- «Да» и «нет».
- А ты говорил?
- Не знаю (после паузы). Нет, не говорил.

Что произошло? Почему дети, раньше легко справлявшиеся с

этой игрой, теперь делают сплошные ошибки, хотя правила помнят. Но помнить еще не значит соблюдать. За словами взрослого ребенок не видит воображаемой ситуации и превращает игру в ситуацию общения. Взрослому нельзя лгать, надо отвечать на его вопросы, к тому же на такие смешные и нелепые. Отсюда и многочисленные ошибки. Но это еще полбеда. А вот и беда.

Урок в первом классе. Учительница предлагает задачу: «Дети поехали за грибами. Мальчики собрали 5 грибов, девочки на 2 гриба больше. Сколько грибов собрали дети?»

Обычная задача. Давайте посмотрим, как ее решают. Одни дети начинают считать: морщат лоб, загибают пальцы, пока не видит учительница, прибегают к другим доступным им приемам счета. А вот другие дети (к сожалению, их бывает в классе до 50%) поднимают руки, едва учительница успела произнести последние слова. Они забрасывают педагога вопросами: «А куда ездили дети?», «А им мама разрешила?», и воспоминаниями: «А мы в прошлом году собрали целое ведро грибов», «А я в лесу видела мухомор» и т.п. Что происходит с этими детьми? Может быть, они больны? Нет, они абсолютно нормальны. Они просто не играли в игры с правилами и поэтому не видят контекста ситуации, не понимают смысла задаваемого взрослым вопроса, превращают решение задачи в обыденное общение. Другими словами, они лишены воображения.

Таким образом, игра с правилами, наряду с рассмотренными нами режиссерской, образно-ролевой и сюжетно-ролевой играми, — необходимое условие развития воображения в дошкольном возрасте. Эта игра дает ребенку две необходимые способности. Во-первых, выполнение правил в игре всегда связано с их осмыслением и воспроизведением воображаемой ситуации. Если вы помните, то воображение тоже связано со смыслом и, более того, для своего развития предполагает специальные задания на осмысление. Во-вторых, игра с правилами учит общаться. Ведь большинство игр с правилами — это игры коллективные. В них встречаются два рода отношений. Это отношения соревновательного типа — между командами, между партнерами, у которых прямо противоположная цель (если один выиграет, то другой проиграет), и отношения подлинного сотрудничества — между участниками одной команды. Такое сотрудничество, участие в коллективной деятельности помогает ребенку «выйти» из ситуации и проанализировать ее как бы со стороны. Это очень важно. Например, ребенок играет в «колдунчики». Он убегает от «колдуна» и, кроме этого, может

«рассалить», «оживить» уже заколдованного. Сделать это малышу бывает страшно: его ведь могут заколдовать. Но если взглянуть на ситуацию извне, то оказывается, что если он расколдует своего товарища, то тот потом сможет расколдовать его самого. Умение посмотреть на ситуацию со стороны непосредственно связано с самым важным компонентом воображения — особой внутренней позицией. Ведь именно эта позиция и дает ребенку в руки ту волшебную палочку, при помощи которой он может вносить смысл в ситуацию, делать плохое хорошим, страшное смешным.

«Тише едешь — дальше будешь, тише едешь — дальше будешь, тише едешь — дальше будешь». Стоп. Эта незамысловатая детская игра оказывается сокровищем, которое мы, взрослые, должны охранять, играя вместе с детьми, поощряя их в этом. Без нее и аналогичных игр нам никогда не разбудить волшебника.

«ВСЕ ОПЯТЬ ПОВТОРИТСЯ СНАЧАЛА»

Мы рассмотрели, в основном, все виды игры, встречающиеся в дошкольном возрасте. Но картина была бы неполной, если бы мы снова не вспомнили нашу старую знакомую — режиссерскую игру. Именно она завершает развитие игры в дошкольном возрасте, собирает важнейшие достижения других разновидностей игр, именно в ней, как в фокусе, проявляются все особенности воображения ребенка.

Конечно, режиссерская игра, возникающая в старшем дошкольном возрасте, мало похожа на ту свою первую форму, которую мы наблюдали у малышек. Но суть ее остается той же. Она по-прежнему предполагает придумывание сюжета, объединяющего разные предметы, она так же предметно представлена, в ней так же один ребенок исполняет все роли. Правда, сюжеты становятся сложнее, предметная представленность иной раз только служит пусковым механизмом, часто уступая место собственному литературному творчеству детей, а роли иногда трудно выделить, так как ребенок все время сопровождает все действия речью, а порой и заменяет ею все действия.

Как-то к нам в детский сад пришла обеспокоенная мама. Она рассказала, как, подойдя к комнате, услышала, что ее шестилетняя дочка с кем-то разговаривает. Но дома никого больше не должно

было быть, и она с испугом открыла дверь. Девочка играла одна. «С кем ты разговаривала?» — спросила ее мама. «Сама с собой», — нимало не смутившись, ответила дочь. Поскольку нам очень долго внушали, что разговор с самим собой явление ненормальное, мама поспешила к специалистам-психологам. Мы на всякий случай тщательно исследовали девочку. Она запоем играла в режиссерскую игру, ее героями были куклы, кубики, пуговицы на платье и даже собственные пальцы. Иногда она просто представляла, воображала себе персонажей и разговаривала за них, чем и испугала маму. Но этот симптом оказался симптомом полноценного психического здоровья девочки. С того момента прошло уже несколько лет, и недавно встретив на улице маму той девочки, я была очень рада узнать, что диагноз был поставлен нами правильно: девочка сочиняет рассказы, сказки и стихи и не испытывает никаких трудностей ни в школе, ни в общении с окружающими людьми. Режиссерская игра переросла в литературное творчество, а из маленького волшебника вырос волшебник большой — вот путь развития в дальнейшем игровой деятельности.

Иногда режиссерская игра старших дошкольников проходит и без множества предметов, а как общение ребенка с одной какой-либо игрушкой. Например, девочка играет с куклой, говорит «взрослым» голосом: «Спи, пожалуйста, уже поздно» — и тут же другим, тоненьким голоском: «Не хочу я, посиди со мной, почитай мне». Снова за маму: «Я пришла с работы, устала, еще надо обед готовить, а ты не спишь» — и опять тоненьким голоском: «Мамочка, я соскучилась, посиди со мной, мне страшно». «Взрослым» голосом: «Нечего бояться, ты уже большая, а все посиди и посиди» и т.п. Подобный диалог ребенок скорее всего взял из собственного опыта. Этот способ проживания очень важен для детей, так как дает им возможность лучше понять чужую позицию, взглянув на ситуацию извне, со стороны.

Режиссерская игра в старшем дошкольном возрасте иногда может быть и коллективной. Правда, участников в ней немного — не более двух-трех, и они вместе представляют собой единое целое. Они вместе придумывают сюжет, предметно его представляют и исполняют множество ролей. Но для того чтобы такого рода игры состоялись, необходимо тонко чувствовать друг друга, уметь понимать друг друга с полуслова и иметь общие интересы и наклонности. Если дети из одной семьи имеют нормальные отношения (что, к сожалению, встречается сейчас достаточно редко), то у них можно наблюдать такую игру. Они вместе придумывают и ставят домашние спектакли и

«капустники».

Часто дети этого возраста увлекаются или придумыванием сказок, или переделыванием старых сказок на новый лад. Это тоже своеобразный вид режиссерской игры.

Что дает режиссерская игра для воображения? Этот последний в дошкольном возрасте вид игры подводит некоторые итоги в развитии воображения, он прежде всего предоставляет ребенку возможность действовать от внутренней позиции. Причем эта внутренняя позиция крепнет в режиссерской игре, набирает силу, уже не нуждается в помощи опыта и в предметных подпорках. Она выходит с помощью режиссерской игры на передний план и начинает играть в воображении первую скрипку. Все это меняет воображение качественным образом. Ребенок, переходящий на данный уровень развития воображения, уже способен не только осмыслить сделанное им самим, но и придать смысл тому, что сделали другие люди, не только осмыслить бессмысленное, например пятно или незнакомый предмет, но и хорошо знакомые ему вещи. Так, дети могут использовать одну и ту же вещь по-разному, в зависимости от своего замысла, причем делать это в одной и той же ситуации. Таким образом, ребенок перестает нуждаться в многочисленных предметах для своей игры. Он может не только представлять одну и ту же палочку то шприцем, то градусником, то карандашом, то гвоздем, а воображать саму эту палочку и придавать ей самое разное значение и смысл. Этот уровень развития воображения теснейшим образом связан с возникновением символической функции и с психологической готовностью детей к обучению в школе.

Итак, режиссерская, образная, сюжетно-ролевая игры, игра с правилами и снова режиссерская игра способствуют формированию воображения в дошкольном возрасте. Для своего развития они требуют специальных условий, о которых мы будем подробно говорить позднее, по этапам рассматривая, что мы должны сделать, чтобы наши дети состоялись как волшебники. А пока еще несколько важных для нас вопросов: как взаимодействуют игра и воображение в дошкольном возрасте? Каковы их отношения? Что на что влияет? Что в каком возрасте мы должны назвать приоритетным?

ИГРА И ВОООБРАЖЕНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Говоря о специфике детской игры, о ее становлении в дошкольном возрасте, мы уже убедились в том, что игра очень тесно связана с развитием воображения. Но мы еще не решили вопрос о «курице и яйце», что первично: воображение по отношению к игре или игра по отношению к воображению? Что мы должны развивать — воображение, чтобы развивалась игра, или игру, чтобы через нее развивалось воображение? Таким образом, это вопрос тактики. От его решения зависит, какие приемы следует использовать, на что воздействовать, что ставить во главу угла.

В современной психологии имеется три подхода к решению этой проблемы. Согласно одному из них воображение является исходным моментом любой игры, и, значит, чтобы развить игру, надо развивать воображение, воздействовать на его компоненты, следовать его логике. Согласно другому подходу, наоборот, воображение считают главным итогом игры. С этих позиций, развитие воображения должно идти только в русле развития игры, и логика этого формирования связана лишь с логикой смены форм игровой деятельности. Третий подход к решению этого вопроса — своеобразный компромисс, по которому не игра источник воображения и не воображение источник игры, а воображение и есть игра. В частности, Л.С.Выготский писал, что воображение это игра без действия и, наоборот, воображение в действии и есть игра.

Итак, какой же из этих подходов верный, какому следует отдать предпочтение? А давайте попробуем найти решение этой проблемы в разных видах игр. Может быть, в зависимости от вида игры, от возраста детей, от уровня развития их воображения и получается, что воображение является источником игры, или игра является источником воображения, или, наконец, воображение является игрой.

Итак, самый первый вид игры, возникающий в дошкольном детстве, — это режиссерская игра. Ребенок в ней видит целое раньше частей, имеет своеобразный план перед тем как начать играть. Режиссерская игра — типичный вид игры, в которой дошкольник идет от своего замысла, подчиняя ему и предметы, и действия с ними, и саму предметную ситуацию. Центральным моментом этой игры является событийная сторона. Рольевые отношения представлены слабо, а в начальных формах игры они вообще отсутствуют. Ребенок, действуя с каким-то абстрактным предметом или мелкой игрушкой, создает вокруг них целостную

ситуацию. Например, мальчик берет кубик с нарисованным на нем грустным личиком и начинает играть: «Почему ты плачешь? Кто тебя обидел? А, это злой дядя, наверное, приходил? Его уже прогнали. Он прибежал из Африки. Все злые живут в Африке. Они злые, потому что им нечего кушать. А сейчас он поел и лег спать. Он проспит сто лет...» Говоря это, ребенок все время имитирует движения человека: кубик ходит, садится, ложится и т.п.

Анализ этого рассказа показывает, что почти весь он взят из опыта ребенка (сказка «Доктор Айболит»). Но поскольку малыш комбинирует несколько разных ситуаций и, главное, сама ситуация сказки не была в момент игры реальной, наглядной, то создание игры можно всецело отнести к детскому воображению.

Беседуя с мальчиком после игры, я убедилась, что он, еще не начиная играть, уже знал примерный план, уже хотел обыграть сказку «Доктор Айболит», которую ему накануне читали. И если бы ему даже не попался «грустный» кубик, то он бы все равно нашел возможность проиграть понравившуюся ему сказку. Хотя обыгрывание сказки идет для ребенка безболезненно — страшный Бармалей превратился в злого дядю, которого вообще в сказке нет, но для большей безопасности малыш накормил его и уложил спать на сто лет.

Все это позволяет нам считать, что в данном случае воображение предшествует игре. Не случайно режиссерская игра, даже в самых начальных формах, имеет небольшой подготовительный этап, когда ребенок что-то обдумывает, порой встает и «сверху» обозревает игровой материал. Наверное, в **этом самый момент.** у него и рождается замысел.

Таким образом, возникновение режиссерской игры связано с наличием у ребенка определенного уровня развития воображения, которое у маленьких детей (3—4 лет) предполагает какие-то другие, неигровые пути формирования.

В образно-ролевой игре центральным моментом является исполнение какой-либо роли: человека, животного, даже изображение различных предметов. На основе своего опыта, в результате многочисленных наблюдений ребенок выделяет специфические черты окружающих его вещей (в основном это главное, «ключевое» действие с предметом) и переносит их на себя, становясь то машиной, то паровозом. Как правило, образно-ролевая игра однообразна: ребенок-машина все время ездит, ребенок-поезд «чухает» и гудит, ребенок-лягушка прыгает и квакает и т.д. Когда наблюдаешь за действиями малыша в этой игре, то возникает впечатление, что передача специфических черт и создает

внутренний образ отсутствующей в данный момент вещи. Мы сами иногда этому невольно способствуем. Малыш прыгнул — он просто учится прыгать, а мы тут же говорим: «Какой у нас замечательный зайчик!» и т.п. Аналогично действует и ребенок, вначале случайно производя то или иное движение, и уж затем придает ему определенный смысл, т.е. относит к тому или иному предмету. Таким образом, в образно-ролевой игре мы находим второй вид взаимоотношений игры и воображения. В данном случае воображение является итогом игры.

Взаимосвязь воображения и игры и определяет нашу стратегию. Для развития воображения детей 4—5 лет мы будем использовать игру, в частности игру образно-ролевую, и наши волшебники начнут действовать.

Итак, мы обнаружили в режиссерской и образной игре два разных вида взаимосвязи воображения и игры. О том, как связано воображение с другими видами игр, мы поговорим в следующей главе.

ИГРА И ВООБРАЖЕНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ (Продолжение)

Третий вид игры, возникающий в дошкольном детстве, — сюжетно-ролевая игра. Как же она протекает? Вот группа детей собирается играть в «автобус». Они решают, кто будет шофером, кондуктором или кассиром, пассажирами. Договариваясь, ребята уже играют — строят автобус, приспособливают что-нибудь подходящее для руля, делают сумку для кондуктора. Уже в процессе игры выясняется, что нет денег, чтобы покупать билеты, да и билетов на автобус тоже нет. Дети, не останавливая игры, или готовят необходимые атрибуты, или договариваются, что деньги и билеты будут «как будто», «понарошку». По ходу действия одному из пассажиров надо выходить, он едет в магазин. И вот уже игра в «автобус» стала игрой в «магазин»: шофер превращается в кассира, один из пассажиров — в продавца, другие — в покупателей, и сюжет, не прерываясь, продолжается уже в другом русле. Когда покупки сделаны, автобус снова может привлечь на какое-то время внимание детей, и они снова будут

исполнять знакомые роли, а может быть, игру в «магазин» заменит игра в «завод» или «фабрику» и т.п.

Проанализировав рассмотренную игру, можно обнаружить третий из уже упомянутых видов взаимосвязи воображения и игры. В данном случае игра и есть воображение. Действительно, беря на себя ту или иную роль, выполняя действия по ходу игры, широко используя предметы-заместители или даже воображаемые предметы, ребенок здесь проявляет свое воображение. Жизнь в игровой ситуации, подчинение себя и своих действий ее смыслу дает детям возможность фантазировать и воображать, причем делать это не в уме, а в реальных поступках. Этот этап очень важен для развития воображения, так как оно пока очень нуждается во внешней опоре. Л.С.Выготский писал, что ребенок не может еще оторвать мысль от вещи, он должен иметь точку опоры в другой вещи. Эта точка опоры в другой вещи и есть уже знакомый нам перенос функции с одного предмета на другой.

Таким образом, формирование воображения у детей 5—6 лет подразумевает использование сюжетно-ролевых игр, в которых широко представлены реальные материальные действия с предметами и предметами-заместителями. Условия развития сюжетно-ролевой игры в этом возрасте и будут условиями развития воображения ребенка.

Четвертый вид игры, выделенный нами в дошкольном возрасте, — игра с правилами — является логическим продолжением сюжетно-ролевой игры, несмотря на их внешнюю непохожесть. Ведь в основе игры с правилами тоже лежит мнимая или воображаемая ситуация, правда, эта ситуация не представлена вовне и поэтому не видна постороннему глазу. Она уже «присвоена» ребенком, и он имеет ее внутри себя. Д. Б. Эльконин обнаружил, что дети, испытывающие трудности в игре с правилами, начинают совершенно по-другому вести себя, если в игру введена эта воображаемая ситуация. Мы все хорошо знаем, как непросто ребенку, особенно младшего дошкольного возраста, выполнить какое-либо правило, например убежать при виде взрослого. Дети внимательно все выслушивают, запоминают, но когда появляется взрослый, то они вместо того чтобы убежать, весело хохочут и бегут к нему, а не от него, замирают на месте, в общем, делают все не по правилам. Ситуация коренным образом меняется, если педагог говорит, что она не Мария Ивановна, а серый волк, дети — не дети, а, например, зайчики. Тут уже недоступное ранее малышам правило начинает свято соблюдаться ими. Что же произошло? Оказывается, во втором случае мы

обыграли правило, т.е. объяснили его детям, поставив и их, и взрослого в ролевые отношения.

Помните, мы вспоминали игру «Барыня прислала сто рублей...»? В ее ходе дети постоянно ошибаются, хотя помнят и знают правило и очень стараются его выполнить, да и в самом правиле ничего сложного нет. Теперь вернемся к первоначальному варианту игры. Действие оставим прежним, а вот за неправильные ответы будем отбирать фанты. И очень скоро дети в своих ответах перейдут к правильным, не «запрещенным» словам. Введя в игру фанты, мы (как и в первом случае) раскрыли, подчеркнули воображаемую ситуацию, показали ребенку, что это не ситуация прямого общения, а игра, требующая от него не «честных и правдивых» ответов, а соблюдения определенных, пусть очень условных, правил.

Итак, в основе игры с правилами лежит воображаемая ситуация. Именно она позволяет ребенку осмыслить предложенные правила (самому их обыграть), присвоить их и следовать им. Только в этом случае правила будут не «тетинскими», а близкими ребенку, только тогда он сумеет подчиняться им не из-под палки, а по собственному желанию. Таким образом, в данной игре мы имеем дело, как и в случае с режиссерской игрой, с воображением, являющимся истоком игры.

Завершающая этот ряд режиссерская игра старших дошкольников имеет с воображением ту же связь, что и ее начальная форма и предшествующая ей игра с правилами.

При анализе разных видов игр мы проследили все три взаимосвязи, существующие между воображением и игрой. Их особенности и будут диктовать нам стратегию и тактику развития воображения на каждом возрастном этапе. Конечно, было бы нелепо утверждать, что рассмотренные виды игр имеют только одну взаимосвязь с воображением, что, скажем, режиссерская игра не влияет на развитие воображения, не становится его итогом, хотя и лежит в его основе. Все виды игр, безусловно, связаны с воображением всеми тремя выделенными путями, но каждая из них имеет свою основную связь, которую мы должны учитывать, стремясь к планомерному и правильному развитию детского воображения.

Итак, мы вычленили компоненты воображения, установили логику развития игровой деятельности и обнаружили взаимосвязь воображения и игры на разных этапах дошкольного детства. Все это поможет нам целенаправленно развивать воображение ребенка.

Уважаемые взрослые, вы готовы? Тогда начинаем.

С ЧЕГО НАЧАТЬ?

В общественном дошкольном воспитании принято делить дошкольный возраст на четыре возрастных этапа. Если ваш малыш ходит в детский сад, то вы уже с этим столкнулись. Каждый этап представлен какой-то одной группой — младшей, средней, старшей и подготовительной к школе. В каждом возрастном периоде решаются свои задачи, и, соответственно, каждый имеет свое особое содержание. Не останавливаясь сейчас на целесообразности такого деления по группам (мы вернемся к этому позже), хочу предложить вам такое же погрупповое, повозрастное формирование воображения детей в дошкольном возрасте. Дело в том, что, как уже говорилось, каждый возраст, вернее, ребенок в каждом возрасте имеет свой уровень развития воображения, специфический для данного возраста тип игры и, наконец, свою, специфическую для данного возраста взаимосвязь воображения и игры. Поэтому для удобства (а я очень надеюсь, что эта книжка поможет вам и вашему ребенку) я расскажу о последовательном развитии воображения в дошкольном возрасте.

Мои «рецепты» будут касаться детей в возрасте от 3 до 7 лет. Однако не надо считать, что развитие воображения начинается лишь в 3 года. Вернитесь к главам, посвященным истокам воображения, и попытайтесь помочь своему малышу развить общение и предметную деятельность, и он потихоньку будет превращаться в волшебника.

Если ваш ребенок уже перерос младший дошкольный возраст, то это не значит, что он должен сразу выполнять трудные задания, рассчитанные на более старших детей. Вы можете начать с легких, и не бойтесь этим принизить ребенка, это только поможет ему в дальнейшем развитии воображения. В то же время, если вашему малышу 3 года, а те игры и задания, которые предложены в книге для его возраста, ему уже не интересны, он уже их «перерос», то смело подбирайте игры из следующего раздела.

Такое несоответствие дошкольников их «паспортному» возрасту вовсе не означает ни их отсталости, ни их гениальности. Скорее всего мы можем говорить об индивидуальных различиях детей, которые и делают их такими неповторимыми и уникальными. Вместе с тем, если малыш сильно отстает от формы игры и уровня развития воображения, свойственных его возрасту, значит, он недополучает вашего внимания. Вернее, ваше внимание обращено не на те сферы, не на те психические процессы, которые

находятся в центре психического развития в дошкольном возрасте. Это тревожный симптом, и вам необходимо коренным образом перестроить общение с малышом и постараться по-другому организовать его занятия и игры.

Развивая воображение своего малыша, помните, что в каждом ребенке живет волшебник, этот волшебник уникален. Нет среди дошкольников неталантливых и неспособных детей. Вам только надо немного помочь, и волшебник сделает и вас, и вашего ребенка счастливыми. Итак, в добрый путь!

КАК РАЗВИТЬ ВОООБРАЖЕНИЕ У ДЕТЕЙ 3—4 ЛЕТ

Педагогам и родителям при развитии воображения дошкольников важно учитывать три основных условия: уровень развития воображения, ведущий вид игры в данном возрасте, особенности связи между воображением и игрой в этот период.

Раскроем эти положения. Для детей 3—4 лет характерен такой уровень развития воображения, при котором пусковым моментом является предметная среда. Именно она дает состояться внутренней позиции, делающей воображение воображением. Малыши этого возраста всем видам игр предпочитают режиссерскую игру и (ближе к 4 годам) образно-ролевою. Режиссерская игра предполагает наличие у ребенка определенного уровня развития воображения и является в чем-то своеобразным итогом, показателем этого уровня. Образно-ролевою игру, наоборот, можно называть истоком воображения. Рассмотрим несколько этапов развития воображения.

На первом этапе надо научить малышей не однозначно воспринимать окружающие их предметы. Сравним двух детей этого возраста. Оба заняты достаточно распространенным для их возраста делом — сидят на полу и стучат кубиком по стоящей рядом кровати. На вопрос «Что ты делаешь?» оба малыша отвечают: «Стучу». А вот вопрос «Чем стучишь?» сразу ставит детей по разные стороны барьера. И если один из них говорит то, что есть на самом деле: «Стучу кубиком», то другой отвечает, что он стучит молотком. Если продиагностировать этих детей, «измерить» уровни развития их воображения, посмотреть, как они играют, мы определим, почему на один и тот же вопрос они ответили по-разному. У первого, который сказал, что стучит

кубиком, воображение еще не выделилось в самостоятельный процесс, он не умеет переносить функции с одного предмета на другой, обыгрывать и осмыслять совершаемые действия. Воображение другого ребенка развито гораздо лучше.

Это сравнение необходимо нам для того, чтобы понять, чему мы должны обучать ребенка на этом, самом первом, этапе целенаправленного развития воображения. Значит, если мы хотим помочь малышу увидеть предмет неоднозначно, расширить границы окружающего его мира с помощью мира сказки и волшебства, давайте специально разведем оптическое и смысловое поля. Как это можно сделать? Да очень просто. Во-первых, пока ребенок не научился воображать, уберем от него игрушки, имеющие свою, неподвластную малышу логику, с которыми можно действовать лишь однозначно (например, заводные, электронные). Взамен же дадим ему многофункциональные предметы, т.е. предметы, которые могут быть в игре самыми разными вещами в зависимости от ситуации. Это разнообразные кубики (лучше, если на них ничего не нарисовано), коробочки, крупные пуговицы, небьющиеся пустые пузырьки, части конструкторов и т.п. Но предметы сами по себе не разовьют воображение малыша. Здесь нужна ваша помощь. Предложите ребенку кубик и попросите его... покатаь машинку. Или дайте ему пузырек, который надо укачать и уложить спать. Если малыш легко справится с этими заданиями, то немного усложните их. Попросите один и тот же кубик и покатаь, как машинку, и погладить им, как утюжком, и т.п. Если же ребенку трудно, если ваша просьба застанет его врасплох, выполните задание сами. Большого эффекта вы можете достичь, если будете сопровождать свои действия какими-нибудь специфическими звуками, например, катая машинку, гудеть, а, глядя утюгом, шипеть. Вначале ребенок будет просто наблюдать. Затем предложите ему выполнить такие задания с о в м е с т н о с вами (вы берете руки малыша в свои и повторяете все действия).

Кроме этих заданий, особенно если ребенок испытывает при их выполнении какие-либо трудности, обязательно пытайтесь «втянуть» его в вашу взрослую деятельность. Вот вы варите суп. Можно сказать малышу: «Кастрюля закипела, вот как бурлит вода — буль-буль. Сейчас положу жарить лук, сковорода уже нагрелась, шипит от злости — ш-ш-ш». Наблюдения ребенка за вашими действиями, эмоциональное участие в них, сочувствие и сопереживание помогут ему в выполнении игровых заданий.

Очень хорошо, если вы сумеете после варки супа, когда ребенок был просто зрителем, разыграть то же самое на кубиках и

коробочках, привлекая малыша уже в качестве активного участника. После того как ребенок научится самостоятельно «убаюкивать» флакончик и «гладить» кубиком, можно переходить к следующему, второму этапу. Это отнюдь не означает, что к таким заданиям и играм больше нет возврата. Если они не надоели ребенку и он с удовольствием в них играет, расширяйте круг предметов и заданий и играйте на здоровье!

Если ваш малыш уже перешагнул этот возраст, вы знаете, как у детей «прорезывается» тяга к знаниям и появляется интерес и любовь к книге. Дети этого возраста могут довольно долго заниматься «чтением» и рассматриванием картинок. На этой их любви и привязанности и построены самые разные задания, появляющиеся на втором этапе формирования воображения.

Есть у Василия Аксенова замечательный рассказ «Маленький Кит, лакировщик действительности». У героя рассказа неприятности: он не хочет звонить своему начальнику, мечется, ссорится с женой, и единственная его отрада — маленький сын, которого он зовет Китом. Герой «сбегает» от всех и идет с сыном гулять. И сжавшаяся в комок душа его начинает потихоньку распрямляться. Вернувшись с прогулки, он укладывает сына спать, а перед сном — традиционное высаживание на горшок. На горшке мальчик требует книгу, и отец дает первую попавшуюся под руку. Это оказывается «Волк и семеро козлят». Мальчик открывает книгу, смотрит картинки и начинает по ним сочинять сказку. «Вот мама коза. Она собирается на работу, а вот козлятки, они весело играют...» Следующей должна быть картинка с волком, и отец невольно сжимается. Он очень не хочет, чтобы улетучилось хорошее настроение сына, чтобы у него не пропал тот мир, который он селит в душах других. Но вот Кит перевернул страницу и продолжал как ни в чем не бывало: «А вот козликин папа. Он пришел с работы и играет с козлятами...» За такое восприятие мира автор и назвал мальчугана «лакировщиком действительности».

Но что лежит за этим лакированием действительности? Может быть, сознательный уход от страшного, плохого, неприятного? Нет. Для малышей 3—4 лет это, как правило, связано с непониманием (или недостаточным пониманием) изображения. Картинка, как и фотография, запечатлевает какое-то мгновение, ситуацию. Мы с вами потому и понимаем картинку, что умеем ее «оживлять», предполагая, что было перед этим моментом, что последует за ним, и т.д. Элементарная, с нашей точки зрения, задача часто непосильна для детей младшего дошкольного возраста.

Однажды на прогулке с сыном, чтобы как-то его успокоить после беготни, я предлагаю ему почитать. Тут же около нас оказывается группа детей. Все слушают, затаив дыхание. Но вот я перевернула страницу, и появился рисунок. Всем уже не сидится. Каждый хочет его поближе рассмотреть. Картинка очень нравится ребятам. Но вот я прошу их изобразить, что нарисовано в книжке. (На картинке девочка, которая бежит от стаи лебедей.) «Показать» картинку вызывается симпатичная девчушка лет четырех. Она встает перед зрителями, поднимает ногу и... замирает. Действительно, это точно соответствует рисунку. Может быть, девочка не поняла задание? Прошу ее: «Расскажи, что нарисовано на картинке». Она охотно перечисляет: «Девочка, гуси-лебеди, яблоня». — «А что делает девочка?» — «А вот что», — и девчушка снова поднимает ногу и замирает передо мной.

Такое непонимание рисунков связано опять-таки с воображением. Поэтому для детей 3—4 лет очень полезны задания, в которых следует разгадать смысл картинки. Например, придумать по картинке простую сказку или историю. Начинать такую работу хорошо со знакомых ребенку книжек. Если малышу трудно сочинить историю, то ему нужно помочь, задать наводящие вопросы: «Кто это? Что он делает? Куда идет? Что несет?» и т.п. Можно вопросы сопровождать показом на картинке той или иной детали. Например: «Что у девочки в сумке?» (показываем на бутылочку, которая видна из сумки) и т.п. Когда ребенок научится осознавать изображаемое, понимать картинку, попросите его показать, что делает герой. Если у него это получится, то можно продолжить дальше, если нет, то помогите снова вопросами и рассказом о том, что изображено на картинке.

Можно поиграть с детьми этого возраста в такую игру. Подберите картинки, на которых разные герои совершают одни и те же действия, и попросите малыша найти похожие картинки. Например, мишка бежит, сидит, лежит, падает; собачка лает, бежит, спит; мышка сидит, умывается, бежит и т.п.

Помочь ребенку в понимании картинок можно и таким образом: оживить изображение, т.е. делайте то, что нарисовано, например бегите (ну хотя бы на месте), прыгайте. Затем попросите малыша найти картинку, где показано такое же действие. Такие задания очень важны тем, что в них ребенок научается не просто видеть образ, а, как это свойственно дошкольникам, видеть прежде всего действующий, двигающийся образ.

На протяжении всего второго этапа и последующих, читая или рассказывая ребенку истории и сказки, обязательно обращайтесь

внимание на рисунки. Если в книжке нет иллюстраций или они невыразительные, постарайтесь найти выход. Нарисуйте вместе с ребенком картинку к любимой сказке, и, уверяю вас, она будет ближе и любимее, чем самая известная картина самого известного художника.

Следующий, третий этап развития воображения у детей 3—4 лет состоит из организации индивидуальных режиссерских игр, о чем мы поговорим в следующей главе.

КАК ИГРАТЬ В РЕЖИССЕРСКУЮ ИГРУ

Хотя название «режиссерская игра» появилось недавно, сама игра имеет длительную историю и важное значение для всего психического развития ребенка дошкольного возраста. Трудно понять, почему она так долго оставалась вне поля зрения теоретиков и практиков дошкольного воспитания. Да многие исследователи и сейчас подвергают сомнению ее существование. Дело в том, что режиссерскую игру трудно увидеть со стороны. Во-первых, она практически всегда индивидуальна. Во-вторых, ребенок очень старается сохранить ее для себя, и вмешательство взрослого часто ведет к тому, что игра прерывается. Наконец, третьей особенностью игры является то, что играть в нее ребенок предпочитает в укромном месте, куда взрослый не всегда может заглянуть, вмешаться. Все это и увело нас от режиссерской игры, и долгое время она не только не развивалась, но и не приветствовалась, как любая индивидуальная деятельность.

Что же нужно детям для режиссерской игры? При ее организации необходимо соблюдать три условия. Первое из них — наличие у ребенка индивидуального пространства для игры. В современных детских садах, да и в семьях это далеко не везде предусмотрено. Существующий в некоторых домах игровой уголок тоже не всегда удовлетворяет ребенка. Вспомним свое детство. Как мы боялись грозы! А куда старались от нее спрятаться? Помните? Да, да, в шкаф, а если не было подходящего шкафа, то можно и под стол, и даже под стул! Что же это за укромное место — со всех сторон открыто, да и не спасает ни от кого и ни от чего? А вот под этим самым стулом мы чувствовали себя в безопасности. Почему? Да потому, что имели четкие границы своих владений, внутри которых мы всемогущи. Если

вспомнить наши дворовые игры, то у большинства из них есть такое понятие, как «домики». Вот убегаешь от колдуна, и если успел в «домик», он тебя не поймал. Прячешься от «Сеньки Попова» снова в «домике», чтобы не осалили, опять надо быть в «домике». А что же это такое — «домики»? Как правило, это просто очерченные на земле круги, за границы которых никому нельзя переходить. А помните, как мы играли во дворе в те же «дочки-матери»? Первое, что делали, — комнату, домик, снова четко очерчивая границу своих владений.

Эта тяга человека огородить свои владения, свое место вполне психологически понятна. Внутри этих границ он хозяин, он властелин. Такое ощущение необходимо человеку для расслабления, для снятия стрессов, для эмоциональной разгрузки. Не зря многие нынешние садоводы и огородники начинают с того, что ставят заборы. А что же ребенок? Ему, как никакому взрослому, нужно почувствовать себя всемогущим, большим и сильным, независимым от всяких мелких и крупных неприятностей. Без этого он не может играть, не может фантазировать, не будет совершать волшебство.

Давайте посмотрим с этих позиций на то, как живут наши дети. Во многих семьях, в квартирах которых, как правило, нет лишней площади, ребенок часто вообще не имеет своего угла, где может «приткнуться». Его игрушки хранятся на антресолях или в большом ящике под кроватью. Любая игра обязательно сопровождается долгой и неинтересной уборкой игрушек. Тут уж невольно задумаешься, стоит ли вообще играть, если потом надо все это убирать! Другие дети вроде бы находятся в гораздо лучшем положении. У них не просто уголки, у них свои комнаты. Ну и что? Они довольны? Да нет, не всегда.

Прихожу с работы. Сын быстро прикрывает дверь своей комнаты. Конечно, там опять беспорядок! «Олег, ну почему ты не можешь все убрать?» — спрашиваю у сына. «У меня очень плохая комната». Тут уж не выдерживает бабушка: «Как это плохая комната? У других детей и такой нет!» «Да нет же, — отвечает мальчик, — она просто очень большая (комната 9 метров), а мне нужно комнату маленькую, под меня, вот тогда там будет порядок».

Многие родители знают, что одна из любимых игр детей — строить себе домики. Эти домики могут уютно расположиться под столом или под стулом, или внутри пространства, огороженного подушками от дивана. Детям там хорошо, это необходимостью для их психического развития. Как-то я пришла в гости к приятельнице.

Мы сели пить чай, а наши уже достаточно взрослые дети пили чай тут же, под столом, со всех сторон завешанным платками и цветными лоскутами.

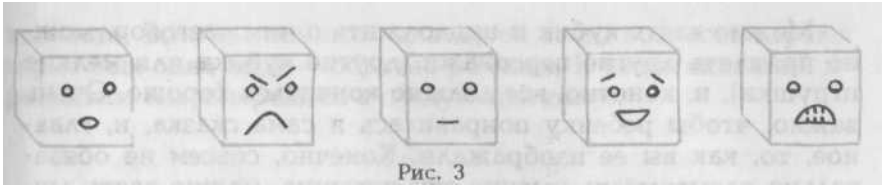
Сделать ребенку индивидуальное пространство помогут и разные ширмы, как готовые, так и сделанные руками родителей, их дети с удовольствием используют в режиссерской игре. Эти ширмы могут быть и в виде занавеса, и в виде книжки-раскладушки, и, конечно, гибкие, принимающие при необходимости разные формы.

Наши дети нетребовательны, и если, например, мы разрешим им сделать границы государства на полу из кубиков или других предметов, то это тоже будет выход из положения. Индивидуальное пространство может быть и на простом листе бумаги, лишь бы он резко отличался от поверхности, на которой лежит. Моя коллега Г. В. Урадовских придумала для детей подвижный фланелеграф. Для него нужно взять несколько кусков ткани, лучше разных по расцветке, сшить их в целое полотно, затем прикрепить его к палке, чтобы фон можно было при необходимости поменять. Такой фланелеграф вешается на стенку и поэтому не занимает много места. Ребенок выбирает (отматывает) нужный фон, например, если он хочет играть в море, то голубой, и при помощи лоскутков разной формы, ниточек, из которых тоже можно делать различные предметы, придумывает сюжет.

Но самым любимым местом для индивидуальной игры детей оказались картонные коробки из-под обуви. Вы, наверное, тоже устраивали в них и кукольные комнаты, и волшебные замки и просторные гаражи, и многое, многое другое. Эти коробки изменили жизнь детей одного детского сада. Дети стали ходить в сад без слез, даже стали меньше болеть, а главное, научились играть. Эти коробки могут быть разной величины, их можно оклеить одноцветной или разноцветной бумагой, вырезать при необходимости в них отверстия разной формы.

Второе условие, необходимое для организации режиссерской игры, — наличие у ребенка мелкого игрового и неигрового материала. Вы помните, что для развития воображения, как и для режиссерской игры, необходимо умение соединять предметы по смыслу. Эти предметы должны быть у детей под рукой. Их главная особенность в многофункциональности. Здесь вполне подойдут те же кубики и коробочки, которые мы использовали в начале нашей работы. Кроме них нам понадобятся и мелкие игрушки: машинки,

куколки, разные зверюшки, кораблики, деревья и т.п. Этих предметов должно быть достаточно большое количество, чтобы не ограничивать фантазию ребенка, а, наоборот, побуждать его к созданию новых сюжетов и новых смысловых связей. Очень удачный материал для режиссерской игры — набор кубиков, придуманный психологом Е. М. Гаспаровой (рис. 3).



Для игры предлагаются простые кубики и кубики с личиками. Устанавливая между ними различные связи и отношения, ребенок и создает сюжет. Простые же кубики могут использоваться и в качестве строительного материала, и как основа для придумывания новой игрушки.

Третье и, наверное, самое важное условие организации режиссерской игры — позиция взрослого, умелое руководство этой игрой. В отличие от других видов игр, которые легко включают в себя взрослого как равноправного участника игры, режиссерские игры отводят ему скорее роль зрителя. Правда, зритель этот не только хлопает и восторгается, но просит пояснить те или иные действия. Это развивает ребенка, обогащает созданный им сюжет. Часто от взрослого зависит и возникновение самой игры. Задания «Придумай и покажи сказку», «Покажи, что ты видел на прогулке», «Изобрази мультфильм» и т.п. помогают детям найти интересное занятие и служат толчком к режиссерской игре.

Возникновение у ребенка самостоятельной режиссерской игры связано с его участием в разного рода совместных со взрослым делах. Вначале малышу отводится роль зрителя. Можно рассказать, например, такую историю:

«Я шла сегодня по улице и вдруг услышала, что кто-то плачет. Я посмотрела по сторонам, но никого не увидела. Тогда я решила, что мне показалось, и хотела идти дальше, но снова услышала плач. Я пошла по направлению к этому плачу, и кого бы вы думали я встретила? На траве, около самого тротуара лежал маленький кубик. Он горько, горько плакал. (После этого показываете кубик, он может быть без рисунка или с нарисованными личиками; дальнейший диалог с кубиком

сопровождается действиями, как в кукольном театре.) "Кто тебя обидел, почему ты плачешь?" (Кубик поворачивается и отвечает.) "Я жил в коробке кубиков, а потом наш хозяин мальчик Витя разбросал кубики, я попал под кровать, меня подмели и выбросили на улицу"».

Можно взять кубик и продолжить с ним разговор, можно привлечь другие персонажи (другие кубики или мелкие игрушки), и, конечно, все должно кончиться хорошо. Очень важно, чтобы ребенку понравилась и сама сказка, и, главное, то, как вы ее изображали. Конечно, совсем не обязательно разыгрывать именно эту историю, можно взять любой знакомый или незнакомый ребенку сюжет. Основная суть этих действий взрослого состоит в том, чтобы увлечь ребенка новой для него деятельностью. Не следует ограничиваться одной такой сказкой или единственным ее показом. Вы увидите, что малыш будет вас просить показать еще раз и ту сказку, которую он уже видел, и другую, новую. Такая, внешне пассивная, позиция ребенка крайне важна для него, так как открывает ему дверь в новый еще для него мир — мир режиссерской игры.

Если ваш опыт удался, то через некоторое время можно немного **видоизменить** вашу игру. Вы, как и в первом случае, начинаете историю с показом, а вот конец рассказа пусть придумает и покажет сам малыш. Конечно, это сочинение развивается на несколько этапов. Вначале ребенку остается лишь завершить выдуманную вами историю. Потом его задача будет состоять в том, чтобы придумать завязку. А затем он сможет сам создать и завязку, и окончание. Это совместное занятие будет увлекательным как для вас, так и для малыша. Ребенок учится слушать и слышать партнера, концентрировать свое внимание, держать в памяти все линии сюжета и, главное, учится воображать.

Научившись подыгрывать взрослому в совместных сочинениях, ребенок может уже самостоятельно играть в режиссерскую игру. Конечно, первое время хорошо, чтобы взрослый немного помогал ребенку формулировать задания. Например: «Покажи и расскажи, что вчера было в передаче "Спокойной ночи, малыши!"». Дошкольнику бывает трудно самому выбрать цель и следовать ей в своей деятельности, поэтому такие задания помогут ему на первых порах. Выполнение творческих заданий, совместное сочинение и показ историй приведут к тому, что ребенок в полной степени овладеет режиссерской игрой и воображением, выступавшее у него как исток этой игры, приобретет новые, очень важные черты.

Организацией режиссерской игры не кончается целенаправленное развитие воображения в младшем дошкольном возрасте. Если вы помните, для детей этого возраста характерна еще одна игра — образно-ролевая. К ее организации и развитию мы и перейдем в следующей главе.

ОБРАЗНО-РОЛЕВАЯ ИГРА И УСЛОВИЯ ЕЕ ОРГАНИЗАЦИИ

Образно-ролевая игра тесно связана с театрализацией и почти полностью основана на личном опыте дошкольника. Так, если ребенок уже сталкивался с особенностями создания различных образов (ходил в театр, смотрел кукольные спектакли, участвовал в самодеятельных постановках, знаком со специфическими играми), то он достаточно легко организует и участвует в образно-ролевой игре.

Именно поэтому крайне необходимо с самого раннего детства водить ребенка на спектакли, а еще лучше делать его не просто зрителем, а участником домашних постановок. В дореволюционной России была замечательная традиция: почти в каждом доме (в среде интеллигенции) любой праздник, любое событие в семье сопровождалось спектаклем. Это сближало взрослых и детей, давало им возможность более полнокровно общаться, вводило ребенка в мир прекрасного, учило перевоплощению, что сказывалось на развитии воображения и творчества. Сейчас, к сожалению, этот замечательный отечественный опыт утерян, но если мы хотим разбудить в детях волшебников, нам необходимо его возрождать.

В группе детского сада у очень «демократичной» воспитательницы дети никак не хотели убирать за собой игрушки. Что делать? Можно было, конечно, заставить их, применить «репрессивные» меры, но тогда все установившиеся доверительные отношения, конечно, исчезнут. Светлана Ивановна (так звали педагога) выбрала другой путь. Она сказала детям, что ей надо срочно уйти и заведующая пришлет кого-нибудь другого. Она дружелюбно попрощалась с ребятами и вышла. Через минуту, надев на голову первый попавшийся платок, Светлана Ивановна вернулась. Она буквально «влетела» в группу и заговорила скрипучим чужим голосом: «Здравствуйте, ребята. Я Баба-Яга. Я очень люблю детей, которые не убирают игрушки. Они мои

большие помощники. Ой, ой, ой! Зачем же вы убираете игрушки? Ой, ой, ой! Я сейчас растаю! Ой, не убирайте, пожалуйста, и, конечно, не мойте руки перед едой...»

Но игрушки были быстро убраны, это оказалось несложно сделать, руки помыты, а дети вместе с вернувшейся Светланой Ивановной весело обедали и обсуждали происшедшее.

Об аналогичной истории написал Д. Б. Эльконин в своей книге «Психология игры» (М., 1978). Только там дело происходило не в детском саду, а дома, и расшалившиеся девочки не хотели есть манную кашу. Но когда папа, одев халат жены, превратился в воспитательницу, а дочки стали девочками в группе детского сада, то каша показалась им особенно вкусной.

Как вы, конечно, знаете, дети очень любят наряжаться и крутиться перед зеркалом. Поэтому организовать игру образного плана вам труда не составит. Можно поиграть так: вы, одев необычный наряд или не переодеваясь, молча кого-нибудь изображаете, а ребенок должен угадать, кого. Затем вы меняетесь ролями, и малыш уже сам с помощью костюма и мимики загадывает вам загадки, а вы отгадываете их.

Есть замечательная детская игра «Дедушка Мазай», в которую с удовольствием играют все дети. Помните: «Где мы были, мы не скажем, а что делали, покажем»? Эта игра, особенно если в нее играют дети разных возрастов, а еще лучше и взрослые тоже, также способствует развитию воображения.

Приезжаю как-то в детский сад, вхожу в группу и ничего не могу понять. Все дети лежат на полу, приподнявшись на локтях и широко открыв рот. Между ними ходит воспитательница. Она подошла к мальчику и нажала воображаемую кнопку. Мальчуган «ожил» и быстро пополз за воспитательницей, издавая непонятные звуки. «Что здесь происходит? — спросила я. — Кто это?» «А это крокодилы, — весело объяснили мне малыши. — Мы играем в игру "Море волнуется"».

Сыграйте с детьми в эту интересную игру. Ведущий отворачивается от ребят и медленно говорит: «Море волнуется — раз, море волнуется — два, море волнуется — три. Фигура-птица, замри!» Резко обернувшись, он смотрит, кто успел выполнить задание. Потом, проходя между рядами «птиц», «включает» одну, чтобы посмотреть, как она будет двигаться. Побеждает в этой игре тот, кто сумел наиболее точно, похоже изобразить названный ведущим персонаж.

Мы уже отмечали, что образно-ролевая игра тесно связана с театрализацией. Полученные в процессе этой игры навыки дети успешно применяют в более старшем возрасте: в КВНах, в

конкурсах, при театрализации песен и просто для показа, например, «зачерствевшего сыра». Эта способность детей, особенно если она используется взрослыми, позволит, наконец, все наши одинаковые, под одну гребенку причесанные детские праздники сделать разнообразными и веселыми. И главное, они будут не заучены и не вызубрены на многочисленных репетициях, а станут подлинным сюрпризом как для детей, так и для взрослых.

В один дождливый вечер дома в небольшой комнате «бесились» четверо ребят. Они не знали, чем занять себя, устав от дождя и многократных замечаний взрослых. «Давайте поиграем в КВН», — предложила я. «Куда им, они еще малы, — возразила мне моя приятельница, — да и негде и некому этим заниматься». Но я все же решила попробовать. Разделив детей на две команды (по два человека), придумала им задания. Одна команда должна была показать любимого героя мультфильма, а другая — инсценировать песню. Через минуту ребят не было слышно. Они шептались по разным углам, и через какое-то время перед нами появился мой сын со штанами на шее (ничего более подходящего дети не могли найти). Он поправил брюки-шарф специфическим жестом, поднял палец и сказал: «Ребята, давайте жить дружно!» «Да это же знаменитый Леопольд!» — догадались мы.

Вторая команда показала вот что: посередине комнаты встал один мальчик, а другой завернул его в зеленое одеяло. Потом, найдя где-то сломанную клюшку, он подкрался к завернутому в одеяло и начал этой клюшкой бить по полу, около ног малыша. После этого он поднял завернутого партнера и унес его из комнаты. Конечно, мы не могли не узнать песенку «В лесу родилась елочка». И вечер показался нам не таким дождливым и длинным, и дети с радостью ждали новых заданий, да и нам, взрослым, тоже захотелось сделать что-нибудь интересное.

А во всех этих волшебствах повинны образно-ролевая игра и наше воображение, которое помогло ей состояться. Все описанные в этой и предыдущих главах задания и игры присущи детям младшего дошкольного возраста, т.е. детям 3—4 лет. Но, как я старалась показать, они не исчезают с годами, а продолжают оставаться интересным для ребенка времяпрепровождением. Вместе с тем наш малыш уже подросток, и пора предлагать ему новые игры.

РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ 4—5 ЛЕТ

При развитии воображения у детей среднего дошкольного возраста мы должны учитывать следующие условия. Доминирует в эти годы сюжетно-ролевая игра. Она лее, по нашему мнению, в этом возрасте и есть воображение в действии. Возрастные особенности воображения детей 4—5 лет состоят в том, что основой его, тем самым пусковым механизмом, является прошлый опыт ребенка. Накопление опыта, его осмысление и расширение опять-таки связаны с развитием сюжетно-ролевой игры. Поэтому основное внимание взрослых должно быть уделено сюжетно-ролевой игре.

Необходимо еще раз подчеркнуть, что, с одной стороны, этот вид игры наиболее исследован в дошкольной педагогике и психологии, с другой стороны, множество теорий и подходов в изучении и развитии сюжетно-ролевой игры не только не продвинули ее, а скорее наоборот, современная сюжетно-ролевая игра — это шаг (в лучшем случае один) назад по сравнению с игрой детей в недавнем прошлом. Так, лет 15—20 назад дошкольники успешно играли в самые *разнообразные* игры, с *большим количеством* участников, по *самостоятельно придуманным сюжетам*, могли продолжить игру довольно *длительное время*, широко использовали различные *предметы-заместители*. В настоящее время, как мы уже говорили, практически все содержание игры свелось к игре в «семью» с очень небольшим количеством участников: мама, ребенок, реже папа и еще реже бабушка и дедушка. Сюжет скорее можно назвать отобразительным, копирующим действительность, чем самостоятельным, творческим, игра возникает эпизодически и довольно быстро завершается, а если возникает вновь, то это не продолжение, а, как правило, ее повторение. В игре используются игрушки, являющиеся точной копией реальных предметов, или даже сами эти предметы.

Что же произошло с игрой? Что же происходит с нашими детьми? Пока мы не поймем этого, нам никогда не сдвинуть игру с мертвой точки, а это значит — нам никогда не развить воображение наших детей. Если вы помните, мы уже называли одну причину: часто дети просто не знакомы с той действительностью, которую надо изображать в игре; и мы наметили путь, способный вывести из этого тупика. Кроме этой, главной причины, есть еще некоторые аспекты, на которые

хотелось бы обратить внимание.

Одна из причин неумения современных детей играть в том, что мы, взрослые, не умеем да часто и не хотим их этому учить. Посмотрите, как много сейчас появилось родителей-энтузиастов, которые учат своих детей читать в 2 года, решать уравнения в 3 года, плавать с рождения, но мне, к сожалению, не приходилось встречать тех, кто специально учил бы ребенка играть. Это кажется непрестижным. Этим нельзя похвастаться, это не может быть предметом гордости, и мы оставляем игру на откуп детям: научатся — хорошо, а не научатся, за это, с точки зрения родителей, двойку не поставят. Оказывается, все наоборот: двойки в первом классе наши дети получают чаще всего за то, что они не играли или недоиграли в дошкольном возрасте.

Но даже если родители и не препятствуют развитию игры и пытаются помочь ребенку, то современная педагогика практически не имеет средств, чтобы их этому обучить. И часто родители, испытав первые неудачи, отступают.

Почему же так трудно научить малыша играть? Если проанализировать те способы и методы, с помощью которых мы обучаем детей и которые нам хорошо известны и привычны, то большинство из них вписывается в формулу: «Делай, как я», где «я» — это образец, если хотите, эталон. К чему приводят эталоны в обучении, мы уже видели. Эталоны же в игре просто-напросто уничтожают игру.

Несколько лет назад меня пригласили на семинар по игре в один московский детский сад: мы должны были посмотреть игру, обсудить ее, подвести некоторые итоги и наметить пути развития игры в детских садах. На просмотре дети показали комбинированные игры — сюжетно-ролевою и игру-драматизацию (они собирались, ехали на автобусе в театр, где ставили спектакль «Три поросенка»).

Ребят парами привели в зал и предложили поиграть. (Я, конечно, понимаю, что продемонстрировать игру детей — дело чрезвычайно трудное и неблагодарное, но тем не менее некоторые моменты даже неудачной игры очень показательны для нас и поучительны.) Распределив с помощью воспитателя роли, дети, которые должны были участвовать в сюжетно-ролевой игре, начали деловито и старательно строить автобус: они брали стульчики и ставили их по два, как сиденья в настоящем автобусе. Движения малышей, отсутствие каких бы то ни было разговоров во время строительства, их эмоциональное состояние — все говорило о том, что они уже хорошо выучили свои действия.

Воспитатель, наверное, однажды сказал, поставив стульчики таким образом: «Это будет автобус». И это еще в лучшем случае. Скорее всего, он даже и не ставил стулья, а сказал: «Если надо сделать автобус, ставьте стульчики вот так».

Ну хорошо, вроде бы расстановка стульев прямого отношения к игре не имела. Но посмотрим, что происходило дальше. А дальше девочки разобрали кукол и мишек и обязательные сумочки, взяли за руки мальчиков — «создали семьи» и чинно сели на приготовленные стульчики. Заметьте, все молча, все как по писаному, без единой улыбки. Шофер крутит руль, дети едут, воспитатели, пришедшие на семинар, учатся. Наконец воспитательница группы, показывавшей игру, пытаясь как-то разрядить обстановку, напомнила шоферу, что надо объявлять остановки, а пассажирам следует оплатить проезд. Сказано — сделано: дети заплатили за проезд, шофер начал объявлять остановки.

Приехав в театр, ребята заспешили в буфет. Пожалуй, это была единственная не выученная ими сцена. Эффект усиливало еще и то, что предусмотрительная администрация детского сада отдала в буфет полдник. Поев, дети уже с меньшим энтузиазмом пошли в зрительный зал смотреть спектакль. Спектакль, конечно же, шел как по маслу. Актеры деревянными голосами говорили текст, даже не пытаясь играть, не испытывая никаких эмоций и не вызывая их у окружающих. Зрители не скрывали, что им скучно. Единственный, кто нарушил спокойный ход событий, был мальчик, который поднял руку и сказал: «Мария Ивановна, мне в буфете не дали копейку сдачи».

Посмотрев спектакль, дети так же чинно сели на вновь сделанный автобус и поехали домой. К куклам и мишкам, с которыми они ездили на спектакль, за время игры никто больше так ни разу и не притронулся.

Вы, может быть, подумаете, что эта игра нетипична, что в других садах играют лучше. Уверяю вас, она, к сожалению, очень типична. В чем самый главный ее недостаток? Вероятно, в том, что игры здесь вовсе не было. А почему? Да потому, что детей так научили. Что же, раньше их учили по-другому? Да, причем в основном учили играть не взрослые, а дети более старшего возраста.

Давайте еще раз вспомним старые двory. В играх участвовали дети всех возрастов: и дошкольники, и младшие школьники, и подростки. Старшие учили малышей, только не на специальных занятиях, а в реальной игре. И ребенок, подыгрывая «учителям», постигал игровые действия, исполнение ролей и, в конечном

счете, тайны воображения. И если в детском саду есть разновозрастная группа, то игра в ней развита гораздо лучше, чем в любых образцовых садах с традиционным делением на группы.

А что делать в семье? Могу дать два совета. Первый — если хотите, чтобы ребенок играл, играйте вместе с ним. Это совсем не трудно сделать и не требует особых умений и специального времени. Если превратить игру из развлечения в «способ жизни» для вас и вашего ребенка, то проблем у вас не будет. Вы пришли с работы, вы устали, а тут еще гора немытой посуды и голодные домочадцы. Ну и что? Во время мытья посуды, приготовления ужина тоже можно играть с малышом. Скажите, например, что вы волшебница, ребенок тут же станет разбойником, или Иванушкой-дурачком, или еще кем-нибудь, и вот игра уже началась. Вы можете отправлять вашего верного слугу с заданиями в другое царство (комнату), давать ему секретные поручения (например, накрыть на стол) и увидите, что мытье посуды покажется вам не таким уж нудным, а ребенок просто будет счастлив.

Второй совет касается детских компаний. У многих семей появились отдельные квартиры с красивой мебелью, и вот в этом уютном доме, к сожалению, не остается места для друзей ребенка. А какие раньше бывали детские праздники! Во что сегодня превратились дни рождения ребенка? Приходят гости, но приходят к вам, а не к имениннику, и хотя они приносят ему подарки, он среди гостей часто оказывается лишним. Ребенку нечего делать. А подрастая и устраивая себе дни рождения, он будет отсылать вас к бабушке или в кино, чтобы вы ему не мешали. А ведь дни рождения и другие семейные праздники (и даже будни!) очень хороший повод пригласить других детей и устроить им и малышу праздник. И нужно для этого совсем немного — устройте веселую игру, и праздник состоится.

Итак, сюжетно-ролевая игра требует ознакомления ребенка с той сферой деятельности, которую он будет обыгрывать, а также особых методов обучения. Последнее условие развития сюжетно-ролевой игры — детские игрушки. О них и пойдет речь в следующей главе.

С ЧЕМ ДОЛЖНЫ ИГРАТЬ ДЕТИ

Как-то перед Новым годом я зашла в «Детский мир», хотелось порадовать детей — купить что-нибудь новое. Около витрины мое

внимание привлек молодой папа, который никак не мог выбрать игрушку своему ребенку. «Скажите, — обратился он ко мне, — моему сыну уже три года, не поздно ли купить ему кубик Рубика?» «Поздно? — удивилась я. — Да что вы. Он еще не дорос!» «Скажите тоже! — обиделся папа. — У моего соседа ребенку всего полтора года, а он без посторонней помощи собирает кубик Рубика и уже давно».

Если мы посмотрим на арсенал игрушек современного ребенка, то найдем в нем очень много игрушек, до которых он еще не дорос. А это значит, что они будут не помогать, а мешать развитию игры. Какими же свойствами должна обладать игрушка для вашего малыша?

Во-первых, игрушка должна слушаться малыша, подчиняться его логике, подыгрывать ему. Тогда ребенок сможет перенести на нее функции любого предмета, использовать ее, как захочет, сможет воображать. А если нет? Когда моему сыну исполнилось 2 года, ему подарили волчок, обычный детский волчок, который крутился и издавал при этом тихий звук. Мы завели волчок, но именинник почему-то не обрадовался, а заплакал. Так продолжалось довольно долго, и пришлось на некоторое время убрать игрушку. Мальчик достал волчок и стал сам заводить его только после того, как научился «подчинять» себе, своему замыслу. Почему же он прежде плакал и не хотел с ним играть? Да потому что волчок был для него живым и непонятым. Что с ним делать? Просто смотреть, как он вращается? Но ведь ребенок — существо активное, и он не хочет, в этом возрасте быть простым наблюдателем. Ему нужна игрушка с которой можно действовать. Вот мячик лежит спокойно, а если ударить по нему ногой, покатится; кубик не вертится, а если его бросить, он упадет и стукнется и т.п.

Таким образом, игрушка должна быть подвластна детям. Если ребенок еще мал, он способен осмыслить лишь то, что не имеет «своего поведения». Надо, чтобы игрушка была самой простой. Если же малыш с одинаковой легкостью использует и механическую игрушку (т.е. ту, в которую заложен способ ее применения), и любую другую, полностью зависящую от его собственных движений, то тогда только можно расширить ассортимент игрушек. Это правило относится не только к механическим игрушкам. Возьмем, например, куклу. Когда я была маленькой девочкой, мы с удовольствием играли с пластмассовыми гольшами. Они ничего не умели, даже закрывать глаза, но это нас нисколько не смущало, мы легко преодолевали это в игре. Положишь куклу лицом к стене, накроешь платочком,

и как будто глаза ее закрылись, она спит. Зато если захочешь ее искупать в ванне, то и глаза закрывать не надо. А современные куклы чего только не умеют! Они и моргают, и кричат «мама», и ходят, и даже отворачивают голову, когда подносишь ложку. Правда, эти взрослые ухищрения ни к чему хорошему не привели: например, кладешь куклу в ванну, а она закрывает глаза и кричит «мама», надо это или не надо. (Да и не каждую куклу решишься положить в воду.) Ребенку ничего не нужно домысливать, дофантазировать самому. Все заложено в самой игрушке, и не остается места для воображения. Однажды я была свидетелем того, как девочка, играя с куклой во «врача» (она хотела положить больную в постель, но не давать ей спать), вставила кукле спички в глаза (!), чтобы она не могла их закрыть. Игрушка должна отвечать специфике детского воображения, оставлять для него простор.

Второе требование, которое предъявляет психология к игрушке, заключается в том, что она должна вызывать у ребенка эмоциональный отклик. Не зря игру называют «школой эмоций». Дешевый гляцевый голыш вызывал целую гамму чувств — его хотелось обогреть, накормить, приласкать, потому что он в первую очередь был малышом, по сравнению с которым любой ребенок чувствует себя взрослым. А нынешние куклы являют собой, скорее, образец современной модной женщины. С ними и играют по-другому: переодевают, причесывают, красят маминой косметикой и т.п. Вместе с тем их и не особенно жалко, поэтому, причесывая, можно безжалостно драть волосы, переворачивать вниз головой. Современные игрушки малоэмоциональны, этим можно объяснить и то, что у детей нет любимых игрушек, что игрушки, которые с таким упорством малыш выпрашивал у родителей, забрасываются и забываются через несколько дней. Если спросить воспитателя, долго работающего в детском саду, как дети относятся к игрушкам, он непременно скажет вам, что нынешние дети плохо, небрежно, неаккуратно обращаются со своими игрушками. Только это характеризует не столько современных детей, сколько современные игрушки.

Кроме того, надо иметь в виду, что все дошкольники должны обязательно играть в куклы. Сейчас же, к сожалению, не только мальчики, но и многие девочки предпочитают куклам и мишкам машины и технику. Между тем именно кукла, игра с ней помогают малышу научиться понимать другого человека, общаться с ним. Без куклы мы не сможем развить сюжетно-ролевую игру и помочь ребенку стать волшебником.

У Нонны Адамян есть рассказ, который я очень люблю. Отец без ума от своей маленькой дочери. Он считает, что старших детей «испортила» жена, и воспитанием своей любимицы занимается сам. Он всячески прививает ей интерес к технике, поощряет игру с машинами. Чтобы проверить плоды своего воспитания, он ведет девочку в «Детский мир» и предлагает ей выбрать себе подарок. Дочка оправдывает надежды отца и выбирает себе землечерпалку. Отец на седьмом небе. Он с нетерпением ждет гостей, чтобы продемонстрировать им результаты своего воспитания. Когда гости приходят, он с гордостью говорит им: «Знаете, что сегодня сделала моя младшая дочь? Впрочем, пойдете, сами увидите». Все входят в комнату, где играет девочка. Отец смотрит и не узнает свой подарок: на землечерпалке повязан платочек, и девочка подносит ей чашечку, собираясь ее «поить». «Во что ты играешь?» — спрашивает у нее отец. «А это пришли гости к принцессе Землечерпалочке, и они все пьют чай», — ответила его дочурка.

Так давайте научим наших детей играть в куклы, и они сумеют увидеть принцесс даже в землечерпалках. Волшебникам ведь все подвластно.

РАЗВИТИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Итак, мы выделили три условия, необходимые для организации сюжетно-ролевой игры. Это — ознакомление ребенка с различными сферами действительности, специфический процесс обучения игре как передача игрового опыта и, наконец, адекватные воображению ребенка детские игрушки. Давайте теперь посмотрим, как эти условия реализуются в игре.

Для того чтобы наши дети научились играть в полноценную сюжетно-ролевую игру, нам вместе с ними надо последовательно пройти пять ступенек.

На первой ступеньке мы знакомим ребенка с той действительностью, которую он будет впоследствии отображать в игре. Для этого мы придумываем какую-нибудь историю, подбираем соответствующие книги и открытки, напоминаем ребенку то, что он уже знает, привлекаем к рассказу и его самого, и других детей (особенно старших), и взрослых. Довольно типичная ошибка — взрослые затевают игру сразу же после сочинения рассказов. Этого делать не стоит. Ведь тогда ребенок, обладающий прекрасной памятью, просто довольно точно

воспроизведет то, что ему рассказывали, и для его воображения не останется места. Поэтому лучше, чтобы полученная информация «отстоялась». Можно попросить ребенка поговорить в детском саду (или, наоборот, дома) с друзьями, близкими, например о парикмахерской, узнать, что интересного они там видели, можно самому сходить туда с ребенком. Прямое знакомство с какой-либо сферой деятельности — очень эффективное средство. Только не надо думать, что простой приход ребенка, скажем, в ту же парикмахерскую даст ему необходимую информацию для игры.

Однажды воспитательница детского сада рассказала мне, как она сводила детей на экскурсию в ателье, а потом предложила им поиграть в «ателье». Малыши взяли кубики и стали ритмично ударять ими по столам, имитируя стук швейных машинок. Больше ничего они изобразить не смогли. Поэтому экскурсии важно организовать так, чтобы ребенок получил и эмоциональный заряд для игры, и информацию, которую можно в игре использовать.

Психологи решили выяснить, какой должна быть экскурсия, чтобы она породила интересную игру. По их совету две группы детей повели в зоопарк. Одни малыши осмотрели животных, им подробно рассказали об их повадках. Внимание детей другой группы, помимо этого, было обращено на людей, работающих в зоопарке: «Это кассир, продающий билеты; а эта тетя следит за порядком, чтобы посетители не кормили зверей, они могут заболеть; это врач, он бережет здоровье зверей; а это рабочий, который кормит животных и убирает клетки» и т.п. Как вы думаете, какие дети стали играть в «зоопарк»? Да, конечно, дети второй группы. Их не просто порадовала очень интересная экскурсия, но они смогли отразить в игре и те отношения, те обязанности взрослых, о которых узнали. Поэтому, если у вас есть возможность, специально поведите ребенка в парикмахерскую, магазин, театр, объясните ему, кто чем там занимается, и тогда с первой задачей сюжетно-ролевой игры вы справились.

На второй ступеньке мы будем вместе с детьми играть в особый вид сюжетно-ролевой игры — отобразительную игру. Посмотрите с малышом мультфильм и предложите поиграть в него. Договоритесь, кто кем будет, и просто воспроизведите то, что видели несколько минут назад. Сюжетно-отобразительную игру можно организовать и не по «чужим» сценариям, а как **повторение** того, что происходило с самим ребенком.

Однажды ко мне обратилась за советом моя знакомая. Ее пятилетнего сына облаяла собака, и он стал бояться выходить на улицу. Никакие уговоры, обещания, что собаки нет, что она

убежала и т.п., не могли переубедить упрянца. Мы решили так: мама расскажет мне всю эту историю при ребенке. Вскоре я прихожу к ним в гости. Выслушиваю, очень удивляюсь, говорю, что не могу себе представить, как это было, и в конце концов предлагаю поиграть — я буду Петя, а Петя станет собакой. Мы все разыграли, как договорились: мальчик громко лаял, а я кричала и просилась домой. После этой сценки Петя рассмеялся и сам пригласил меня пойти с ним на улицу, чтобы посмотреть на то место, где все случилось. И, может быть, нам удастся встретить злополучную собаку...

Обыгрывание реальных отношений, событий дает ребенку возможность открыть для себя волшебные слова детства «понарошку», «как будто», что очень важно для последующего развития и игры, и воображения.

На третьей ступеньке мы играем в еще один вид сюжетно-ролевой игры — в игру-драматизацию. Как же малыш бывает рад, когда мама вместе с ним разыгрывает любимую сказку! На этом этапе, в отличие от предыдущего, ребенок может уже по своему желанию менять ход сказки или акцентировать то, что ему больше всего нравится. Например, в играх моего сына волк никак не мог обмануть трех поросят, притворившись овечкой. Они так и не открыли ему дверь.

Мне как-то пожаловалась одна мама, что она не в состоянии исполнять все роли, которые отводит ей ребенок. А я вспомнила замечательного психолога Б. В. Зейгарник, которая могла в свои 75 лет стоять у внука на воротах и ловить мяч! При желании мы сможем быть всем. Мне, например, какое-то время пришлось ежедневно играть роль карандаша, когда мой сын обыгрывал сказку В. Г. Сутеева «Мышонок и карандаш».

На четвертой ступеньке мы переходим к непосредственным играм с ребенком. Важно при этом, чтобы взрослый или более старший ребенок, который учит малыша, играл с ним каждый раз по-разному, дабы избежать простого запоминания и слепого повторения действий другого. Например, играем с детьми в парикмахерскую. К одному в кресло садится модная дама, к другому — старый дедушка, к третьему — капризная девчонка. Малыш должен не просто стричь, но и вести себя подобающим образом в зависимости от того, кто пришел к нему стричься. Когда же парикмахером становлюсь я, то тоже стараюсь менять характер и облик своего персонажа: вот я очень сердитая, а теперь улыбаюсь; вот я совсем маленького роста, а теперь очень высокая и мне приходится наклоняться; то я не умею стричь и попала в парикмахерскую случайно, в другой раз я —

лучший мастер и т.д. Таким образом, ребенок видит перед собой несколько образов, он может выбирать, если у него еще не хватает воображения, и в то же время начинает сам придумывать новые роли, включая, например, в реальную сценку в парикмахерской сказочные персонажи.

Пятая, последняя, ступенька — необходимое звено для того, чтобы ребенок мог участвовать в коллективной сюжетно-ролевой игре. Как правило, эта игра почти полностью копирует игры предыдущих этапов, только вместо реального партнера малыш должен будет играть с воображаемым или с игрушкой, за которую он тоже должен будет говорить. Игра на этой стадии очень, напоминает режиссерскую, где ребенок играет одновременно все роли. Вот сейчас он, например, парикмахер, и к нему приходит стричься мишка, который может быть и сердитым, и капризным, и каким-либо еще. Малыш должен быть одновременно и этим мишкой, и мастером. Такая игра учит детей соподчинению ролей, взаимопониманию, учит общаться с реальными партнерами.

Во время обучения ребенка игре желательно убрать те игрушки, которые могут отвлечь его, помешать взаимодействовать с партнером, станут не средством игры, а ее целью. Так, когда малыш играет, например, в парикмахерскую, ему совсем не нужны настоящие инструменты: расческу с успехом заменит обычная линейка, а ножницами может стать карандаш. Обратите внимание, что делают дети, когда у них слишком много игрушек для игры. Они, как правило, начинают ссориться, отнимать их друг у друга, а уж когда кому-нибудь достанется злополучный шприц, то он будет колоть им всех, надо это или не надо. Давайте и уберем пока игрушки, а вот кубики, пластилин, ножницы, бумагу, а также, как его называют, бросовый материал предоставим в избытке. Нужны инструменты — сделай или предоставь. И то и другое будет работать на воображение. Настоящие же инструменты могут переключить внимание ребенка, и его деятельность будет идти не от замысла, а от наличия той или иной игрушки.

Когда мы совместно с ребенком прошли все пять ступеней, пять этапов, он способен участвовать в коллективной сюжетно-ролевой игре. Но первое время необходимо еще немного помочь ему. Помните, я рассказывала, как дети в детском саду играли в автобус? Так вот, после этого при обсуждении каждый участник семинара должен был ответить, что должен делать взрослый в игре детей. «По-моему, "хулиганить" — сказала я. Мой ответ очень всех удивил. Мы ведь привыкли, что взрослый — это образец, эталон, а тут вдруг хулиганить!.. Я попыталась объяснить: «Ну,

если сказать по-другому, взрослый должен мешать ребенку играть». Чтобы не быть голословной, я решила продемонстрировать свой метод присутствующим.

Когда дети собрались ехать в театр на автобусе, вдруг выяснилось, что автобусы не ходят, и мы все вместе стали решать, как же нам добраться до театра... Причем дети, которые всего несколько минут назад были молчаливо собранны, оказалось, умеют говорить и даже спорить. Сошлись на том, что поедем на троллейбусе, и тут же нам подали троллейбус... без сидений. Дети сначала растерялись, а потом вспомнили: чтобы сохранить равновесие — надо держаться. Каждый держится за поручень, но стоит не истуканом, а качается по ходу троллейбуса. Все довольны. Внезапно кричу: «Ой, ой, ой! Я забыла деньги на проезд!» И снова нарушается привычный ритм. Дети начинают думать, что делать. Потом все вместе решают собрать мне по копейке. Только взяли билет, только успокоились, снова неожиданность: начинаю выходить не на той остановке. Ребята весело смеются и объясняют, что надо ехать до остановки «Театр».

Чем я занималась? Я мешала детям играть, вернее, играть так, как их научили, как им привычно, я разрушала их эталоны, и поэтому играть стало интересно. Ребята этот мой способ очень быстро перенимают и начинают им пользоваться. Как-то, играя в «пароход», я совершенно затмила собой капитана, и во время очередного моего «хулиганства» он вдруг объявляет, что... умер. Тут уж, конечно, и дети, и я все внимание переключили на его «оживление».

Самая большая трудность состоит в том, как научить взрослых «хулиганить» для пользы детей. Но не бойтесь, это не очень сложно. Вот вы видите, что ребенок играет, скажем, в «машину». Он крутит руль, гудит, открывает и закрывает двери. Если он делает это довольно долго, уже молено начать мешать. «Ой, тебе дальше ехать нельзя, у тебя сломался мотор». Если ребенок растерялся и не знает, что делать, помогите ему, но не извне, а изнутри игры. Подойдите и скажите, например: «Здравствуйте, я шофер другой машины. Что у вас случилось? Мотор заглох? Ну, это не беда. Сейчас позвоним и вызовем мастера» и т.п. В следующий раз, конечно, «мешать» надо по-другому: пусть не мотор сломается, а, например, закончится бензин.

По мере развития сюжетно-ролевой игры ребенок научится не только решать стоящие перед ним задачи и проблемы, но и сам их себе ставить. Мальчуган «едет» на машине, вдруг останавливается посреди комнаты и говорит вслух: «Что же мне

делать? Здесь море, а моя машина не умеет плавать». После некоторого раздумья: «Но я сейчас сделаю из нее пароход, и она поплывет». Это показатель того, что сюжетно-ролевая игра, которую мы организовывали, чтобы развить воображение детей 4—5 лет, свою основную задачу выполнила. Конечно, ребенок еще долго будет в нее играть и сам станет учить играть детей более младшего возраста. А для развития его воображения нам уже нужны другие способы и методы. К ним мы и перейдем в следующей главе.

РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ 5—6 ЛЕТ

При целенаправленном развитии воображения у дошкольников 5—6 лет необходимо учитывать следующие условия. У детей этого возраста должен быть такой уровень развития воображения, при котором его основой, пусковым механизмом и ведущим компонентом является особая внутренняя позиция. Эта позиция помогает ребенку подняться над конкретной ситуацией, посмотреть на нее со стороны, оценить с разных точек зрения. Она делает ребенка надси-туативным и тем самым более свободным. Он начинает понимать контекст ситуации без наглядной опоры — предметного мира и прошлого опыта. Вместе с тем внутренняя позиция обеспечивает ребенку еще одно качество — она дает ему возможность управлять своим воображением и, таким образом, делает воображение п р о з в о л ь н ы м . Все это приводит к тому, что не воображение владеет малышом, а он сам становится его хозяином. Для детей этого возраста характерен вид игры, получивший в психологии наименование игры с правилами. Наконец, если рассматривать взаимосвязи воображения и игры с правилами, то доминирующей является такая связь, когда воображение — источник игры.

Если проанализировать все эти обстоятельства, то стратегия и тактика развития воображения в этом возрасте становятся вполне ясными. Однако учет данных условий ведет и к определенным трудностям. Мы должны подобрать такие задания и задачи, которые, не являясь по сути игрой с правилами, и помогали бы ее формированию, и способствовали бы развитию надлежащего уровня воображения. Чтобы избежать возможных трудностей, давайте ненадолго вернемся назад и вспомним о месте и роли игр с

правилами, а также о диагностике развития воображения детей.

Итак, игра с правилами возникает после развития сюжетно-ролевой игры и является, по словам Д. Б. Эльконина, ее прямым продолжением. Эти виды игры как бы генетически зависимы. Только в сюжетно-ролевой игре и игре с правилами существует прямо противоположная связь между компонентами игры. Так, по мнению Л.С.Выготского, если в сюжетно-ролевой игре налицо развернутая воображаемая ситуация, которая требует и игрушек для ее поддержания, и других игровых атрибутов, а существующие внутри нее правила еще мало заметны и самому ребенку, и окружающим его взрослым, то в игре с правилами эта формула как бы опрокидывается: на первый план выступают правила, они определяют поведение ребенка, а воображаемая ситуация уходит внутрь и сворачивается. Ее (так же как и правила на предыдущем этапе) очень трудно найти и вычлениить из игры, но она существует, задавая контекст всей ситуации игры с правилами.

Эта связь игры с правилами и сюжетно-ролевой игры дает нам в руки «золотой ключик» для организации этих видов игр и развития соответствующего им уровня воображения. Если попытаться конкретизировать генетическую преемственность сюжетно-ролевой игры и игры с правилами, то, оказывается, необходим такой этап, когда ребенок должен осмыслить правила в соответствующем виде игры и, наоборот, выделить правила из разного рода ситуаций.

Вместе с тем эта взаимосвязь двух видов игр требует от нас, взрослых, пристального внимания и наблюдательности. Так, не следует вводить игры с правилами до того момента, пока ребенок в полной мере не овладеет сюжетно-ролевой игрой. Однако достаточно посмотреть программу детского сада, чтобы убедиться в том, что с самого раннего детства малышей учат играть в игры с правилами. Появился даже особый вид игры — игра с правилами с элементами сюжета. Это та же наша знакомая игра с правилами, но в более легком, понятном для детей варианте. Мы уже говорили о том, что ребята иногда затрудняются выполнять в игре самые простые правила. Например, ребенок должен убежать от взрослого, а он вместо этого бежит к нему или просто стоит на месте, в общем, не выполняет правило игры. Если же указанное правило поместить в определенную ситуацию, например взрослый будет волком, а малыш — зайцем, то ребенок выполняет его.

Внешне все очень хорошо: не умеет дошкольник выполнять правила, мы ему помогаем, и он начинает их выполнять. Причем

наша помощь не противоречит условиям игры с правилами. Однако если присмотреться повнимательнее, то оказывается, что мы берем на себя основную часть работы ребенка, нарушаем основной смысл игры с правилами, опять же превращая малыша в послушный винтик. Дело в том, что подчинение правилам, пусть даже игровым, — очень важный показатель психического развития ребенка, который обеспечивается всем предшествующим ходом его воспитания и обучения. Если же мы, создавая ситуацию, помогаем ребенку осмыслить правило в одной игре, то в следующий раз он вновь оказывается беспомощным, так как научиться этому от других невозможно. Кроме того, введение игр с правилами с элементами сюжета до сюжетно-ролевой игры мешает и ее развитию. Ребенок, нацеленный на правила, не обращает внимания ни на сюжет, ни на роли, и весь психологический смысл сюжетно-ролевой игры пропадает для него. Игры с правилами с элементами сюжета, безусловно, должны занять свое место в жизни детей, но включать их следует лишь после определенного уровня развития сюжетно-ролевой игры.

Когда мы говорили о диагностике воображения и о тех уровнях его развития, которые можно при этом констатировать, то обнаружили одну удивительную способность, лежащую в основе воображения, — это умение соединять различные предметы, объекты по смыслу, содержательно, включая их в единый сюжет. Объединяя, например, *нитку* и *бабушку*, ребенок говорит, что бабушка ниткой зашивает носок. Возникла ситуация, которую можно обыграть, которую можно развить, «вспомнив», что носок разорвал щенок и т.п. Так, соединение предметов предполагает целостную воображаемую ситуацию. Опираясь на все сказанное ранее, мы приступаем к целенаправленному развитию воображения дошкольников 5—6 лет.

КАК СПАСТИСЬ ОТ КОЛДУНА

Процесс развития воображения у детей 5—6 лет неоднороден и предполагает пять этапов. Рассмотрим их по порядку.

Сначала (первый этап) мы учим детей объединять как можно большее количество предметов. Для этого используются различные предметы (лучше мелкие), картинки с изображением предметов, маленькие игрушки, переводные картинки и т.п. Очень хорошим и полезным материалом для таких заданий оказываются

кубики, на которых рядом с буквой изображен определенный предмет. Чтобы детям было легче и интереснее выполнять задание правильно, вначале можно ввести в игру «колдуна». Это может быть мелкая игрушка или кубик, или он может быть просто вымышленным. Детям вначале рассказывают примерно такую историю: «Жил-был колдун, он умел заколдовывать разные предметы и вещи. Заколдует и тащит к себе в пещеру. Но колдун заколдовывал только ту вещь, которая была одна. Если же предметы объединялись, колдун не мог утащить их». После этого малышу предлагается объединить предметы. Если ребенок понял задание, то надо сразу дать ему набор игрушек или кубиков. Если он испытывает какие-либо трудности, помогите ему. Возьмите два первых попавшихся кубика, например с бабочкой и ежом, и объедините их рассказом: «Однажды бабочка встретила ежа, очень удивилась и спросила его, почему он не летает. Ежик ответил, что он не умеет летать, но зато может сворачиваться в клубок, и предложил научить этому бабочку. С тех пор они подружились». Конечно, ваш рассказ может быть другим, важно лишь показать ребенку принцип. Если и после этого малыш затрудняется выполнить задание, предложите ему несколько игрушек, кубиков и попросите подобрать им подходящие пары. Когда ребенок научится делать это, дайте ему возможность объединять предметы, но уже самостоятельно. Когда объединение двух предметов уже не будет представлять для него трудность, можно усложнить задание, рассказав, что, например, прилетел другой волшебник и он умеет заколдовывать сразу два предмета, а вот три не может. Таким образом, необходимо объединять уже не два, а три-четыре предмета. Количество предметов последовательно увеличивается. Малыш может уклоняться от выполнения задания, подменять его другим, более простым, в этом случае можно ввести и обещанного колдуна. Иногда простое напоминание: «Ой, сейчас прилетит колдун и все заколдует, унесет в пещеру, тогда не с чем будет играть!» — помогает справиться с заданием. Если же ребенок все равно не выполняет то, что от него требуется и что необходимо для развития его воображения, можно на примере одной-двух игрушек показать «чары» колдуна — убрать игрушки, кубики и день-другой не давать их малышу ни для этой, ни для любой другой игры.

По окончании этого этапа ребенок должен научиться объединять до 15—20 предметов или игрушек. Если он справился с этим, то можно перейти к заданиям другого типа. Однако задания на объединение остаются в активном багаже ребенка и используются в самых различных ситуациях.

«НАУЧИ МЕНЯ ИГРАТЬ»

Как-то в конце лета к нам на дачу пришли дети, друзья моего сына. Они сказали, что все старые игры им надоели и они хотят поиграть во что-нибудь новое, интересное. Я рассказала им, как однажды была в другом городе и там ребята очень увлеченно во что-то играли, но я не могу их научить, потому что не знаю этой игры. Только помню, что там была мама-птица и она принесла двум своим птенцам червячка. Птенцы долго спорили, кому он достанется, а потом один выхватил червячка и стал победителем. «Это же не игра, это же сказка, рассказ», — загалдели дети. «Но мальчики в него как-то играли, — ответила я, — и им было очень весело». Ребята ушли недоуменные, но не прошло и пятнадцати минут, как под окном раздался дружный хор: «Выходите». Выхожу на улицу и объясняю, что очень занята. Но они говорят, что знают новую игру, и обещают: «Мы и вас научим». «Научите», — соглашаюсь я. «Играть надо втроем, — начинают рассказывать ребята, — один будет мамой, она ищет червячка, двое других — птенцы. Сначала они ждут маму. Мама делает вот так (дети замахали руками, изображая крылья), а потом берет прыгалку — это будет червячок. Она принесит его малышам, а они спорят, наскაკивают друг на друга, потом птенчик берется за один конец прыгалки, а его братишка — за другой, и каждый начинает тянуть добычу к себе. Победит тот, кто перетянет прыгалку, кому достанется 'червячок».

Что же сделали дети в данном случае? Они просто-напросто сформулировали правила игры, т.е. на деле воспроизвели взаимосвязь сюжетно-ролевой игры и игры с правилами. Причем, обратите внимание, они сделали это сами, без помощи взрослого. Более того, взрослый выступал как субъект, которого надо научить. В конечном счете мы, можно сказать, имеем игру с правилами с элементами сюжета. Но эти элементы сюжета дети самостоятельно превратили в правила на моих глазах.

На втором этапе развития воображения у детей 5—6 лет следует применять именно этот прием. Причем очень важно соблюдать при этом два условия. Во-первых, надо стараться каждый раз предлагать какое-то новое содержание, идя от простого к более сложному. Так, если вначале мы выбираем сюжет, близкий соответствующей игре с правилами, то постепенно в игру с правилами можно превращать любое другое содержание. Во-вторых, необходим повод — зачем, для чего ребенку следует формулировать правила. Поэтому нужен или взрослый, или

другой ребенок, которого надо научить играть в эту игру. Введение в задание такого субъекта поможет ребятам чувствовать себя более свободными и взрослыми и придаст заданию очень доступную и адекватную данному возрасту форму.

Когда дети научатся формулировать правила, выделяя их из сюжета, можно (на третьем этапе) предложить им обратный ход. Взрослый (или ребенок) очень хочет поиграть в игру, но все время путает правила. Можно даже это продемонстрировать на деле. Если вам трудно изобразить такого незадачливого игрока, то придумайте рассказ про героя, которого сначала надо научить. Только в этом случае нужно не из сюжета выделять правила, а, наоборот, придумать сюжет, чтобы правила лучше запомнились. Например, вот я начинаю с детьми играть в лапту-вышибалу. Они бросают мяч, а я, вместо того чтобы убежать от него, прямо бегу к мячу, и меня тут же вышибают. Ребята останавливают игру, объясняют мне правила, я все «запоминаю» и снова во время игры начинаю путать. «Нет, так ничего не выйдет, — огорченно говорю я. — Надо придумать какую-нибудь историю, чтобы я не путалась». Дети несколько минут обсуждают создавшуюся ситуацию, и выход, наконец, найден. «Вот, послушайте, — говорят они. — Это (показывая на мяч) пуля. А вот (показывают на двух детей, которые должны "выбить" тех, кто в кругу) охотники. Вы — заяц. Зайцу надо убежать от пули, а то его убьют».

Дети снова справились с заданием, хотя сделали прямо противоположное тому, что делали на втором этапе. Они осмыслили правила, превратили игру с правилами в игру с правилами с элементами сюжета, но, главное, они научились очень важной вещи — находить смысл и контекст в любой ситуации. А постигли они это в процессе обучения другим играм с правилами. Они не просто сами поняли суть игры, они научились объяснять эту суть другим. Таким образом, дети сумели не только видеть глазами волшебника, но им, может быть, впервые удалось совершить настоящее чародейство, передав свои «волшебные глаза» другому. Однако на этом волшебство не кончается.

НАУЧИТЕ ДЕТЕЙ «БОЛЕТЬ»

Научив детей осмысливать правила игры, мы тем самым заложили прочный фундамент развития их воображения. Пора переходить к самому строительству — в данном случае непосредственно к играм с правилами (четвертый этап). На первый взгляд кажется, что если основа есть, то дети уже самостоятельно смогут играть в

игру с правилами, верно следуя им в любой ситуации. Однако это только на первый взгляд. На самом деле, и вы это, конечно, знаете, правила гораздо легче «обходить», чем соблюдать. «Если очень хочется, но нельзя, то все равно можно», — говорят в шутку.

Несколько лет назад мне пришлось работать в одном пионерском лагере, богатом своими интересными традициями. Одна из них состояла в том, что в лагере все, от мала до велика, играли в футбол. Проходили матчи между детьми из разных отрядов, внутри отрядов, между мальчиками и девочками, между вожатыми, между ребятами и вожатыми. Я работала с самыми маленькими детьми, но и они не упускали возможности поддерживать сложившуюся традицию. Когда мы впервые отправились на стадион «болеть» за нашего вожатого, я была очень удивлена. Выяснилось, что дети не просто знали правила игры, они были в них асы, подмечали любую мелочь в игре как «своих», так и их соперников. Когда на следующее утро ребята решили устроить свой матч, я со спокойным сердцем отвела их на стадион. Что тут началось! Дети не давали мяча не только «чужим», но и «своим». Они нарушали правила игры, часто просто хватали мяч руками и бежали с ним к воротам противника! В общем, тут было не до тонкостей игры, тут не выполнялись основные правила. Что было делать в этой ситуации? Я решила использовать подмеченную мной особенность — умение ребятешек видеть и соблюдать правила «со стороны», когда они не были непосредственными участниками ситуации. Мы начали играть в тот же футбол сначала с двумя игроками. Другие дети наблюдали и «болели». Но их задача была не в том, чтобы просто подбадривать играющих, они должны были следить, как и тот и другой выполняют правила игры. Оказалось, что если п р а в и л ь н о «болеть», то можно научиться соблюдать правила.

Еще один прием, способствующий точному выполнению правил, — ребенок в роли тренера. Например, вам нужно научить малыша возить машинки по сложному лабиринту. Если посадить его за стол, он часто просто нарушает правила, переносит машинки через барьеры, или, что еще хуже, вообще бесцельно едет и гудит, даже не пытаясь провезти машинку к выходу из лабиринта. Ситуация меняется коренным образом, когда «ведет» один ребенок, а другой им управляет, говорит, как надо ехать и куда. Другими словами, малыша можно научить выполнять правила, если вывести его из ситуации, сделать не активным ее участником, а болельщиком или тренером.

И в том и в другом случае мы ставили ребенка в определенную позицию вовне, когда он смотрел на ситуацию как

бы со стороны. Если вы помните, аналогичная позиция у него в режиссерской игре. Поэтому для того чтобы ребенок «повернулся» к правилам, используйте и эту игру. Предложите ему сыграть только что увиденный матч с кубиками или солдатиками. Он ведь будет не белым и не красным, а, как сказал один малыш, он будет их «судьбой».

Описанные приемы можно применять не только в играх с правилами. Так как они очень подходят для детей этого возраста, то успешно помогают и в житейских ситуациях, если ребенок нарушил какое-то правило. Оно может быть социальным и не иметь к игре никакого отношения: например, ребенок не хочет пользоваться вилок и ест руками. Можно, конечно, его заставить есть как положено и даже наказать, но позднее в этой же или аналогичной ситуации он вновь поведет себя точно так же. А если вы предложите ему научить какого-то абстрактного малыша держать правильно вилку или попросите объяснить вам (вы — инопланетянин, который первый раз на Земле), как надо есть, то увидите, что ребенок, конечно, не сразу, но постепенно, начнет выполнять правила, на которые раньше почти не обращал внимания. Этот прием с успехом применяется также и в обучении, когда ребенку надо проверить, верно ли вы решили задачу или пример, правильно или нет написали нужное слово. С этой точки зрения взрослый должен быть для ребенка не эталоном, а антиэталом. Только в этом случае вы научите малыша соблюдать все социальные и игровые правила, только в этом случае вы не загубите в нем те черты, которые делают его волшебником.

СНАЧАЛА ДУМАТЬ — ПОТОМ ИГРАТЬ

Если сравнить игру с правилами с другими видами игр, то можно увидеть одну очень важную особенность. Так, если в остальные игры дети начинают играть почти сразу, иногда сами не замечая, что уже играют, то игра с правилами требует подготовительного этапа. Этот этап имеет непосредственное отношение к появляющейся позже учебной деятельности. Он же позволяет малышу действовать сознательно, не импульсивно, идти от замысла, последовательно реализуя его. Действие от замысла — привилегия воображения, поэтому на пятом, последнем, э т а п е целенаправленного развития воображения у детей 5—6 лет необходимо акцентировать внимание на этом подготовительном,

предшествующем игре с правилами этапе. До того как говорить о его организации, давайте посмотрим, чем дети в это время занимаются.

Вот группа ребят старшего дошкольного и младшего школьного возрастов собирается играть в «штандр». Выясняется, что играть можно по-разному: в одном дворе играют иначе, чем они, а можно играть и еще по-другому. Говоря психологическим языком, дети договариваются, как играть, вырабатывают совместный способ игры, распределяют участников, договариваются о стратегии и тактике. Д. Б. Эльконин писал, что у нас есть четкий критерий, который показывает, как ребенок играет в старшем дошкольном возрасте. Если он играет хорошо, то к концу дошкольного периода он уже не столько играет, сколько договаривается о том, как играть. Таким образом, смысл подготовительного к игре с правилами этапа — в овладении способом игры. Чтобы закрепить это важное достижение (а в некоторых случаях — чтобы привести к этому достижению), необходимо искусственно удлинить этот этап, специально обратив на него внимание детей. Так, можно отыскивать или придумывать новые правила к играм, уточнять старые, использовать в новой игре старые правила. Здесь просто незаменим детский игровой опыт. Только в нем ребенок и приобретает навыки, необходимые для воображения. Давайте возрождать дворовые игры, привлекать в них всех детей, от малышей до подростков, и, конечно, не забывать, что самым лучшим партнером для ребенка являемся мы, взрослые. Так давайте тряхнем стариной и поиграем!

РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ 6—7 ЛЕТ

В последнее время в научной и научно-популярной литературе часто обсуждается вопрос о том, являются ли дети 6—7 лет дошкольниками или младшими школьниками. В связи с проведением реформы общеобразовательной школы многие шестилетки перешли в школу и тем самым стали, по мнению многих исследователей дошкольного детства, относиться к другой возрастной ступени, которая получила в психологии наименование *младший школьный возраст*. Для нас решение этого вопроса принципиально важно, так как в зависимости от того, к какой возрастной ступени относятся эти дети, нам предстоит или

развивать у них воображение средствами игры, как мы это делали на предыдущих этапах, или признать, что у них появляется новое психологическое новообразование и поэтому у них следует развивать нечто другое.

Всего несколько лет назад у нас в стране началось массовое обучение по школьной программе детей шестилетнего возраста. Тогда этого хотели почти все: и дети, и их родители, которые правдами и неправдами стремились как можно раньше отдать своих малышей учиться, и педагоги, которые оспаривали право преподавать у шестилеток. А сейчас, спустя почти десять лет, дети зачастую совсем не хотят идти учиться, их даже не прельщают учебники и ранцы, они уже в детском саду твердо знают, что дальше лучше не будет. И родители теперь часто обращаются к врачу или, если есть возможность, к психологу, чтобы еще на год оставить ребенка в детском саду или дома. И учителя без оглядки бегут от шестилеток. Что же произошло? Разве наши дети глупее всех в мире? Ведь, если вы помните, главный аргумент в пользу обучения шестилеток был такой, что во многих странах детей обучают с 6 и даже с 5 лет.

А произошло вот что. Детей, которые по своей психологической сути являются дошкольниками, начали учить по-школьному. От этого они и впрямь поглупели и стали плохо усваивать даже то содержание, которое в прежние годы в подготовительной к школе группе детского сада не вызывало у них никаких сложностей. Наш печальный опыт с шестилетками показал, что учить малышей надо дошкольными методами, т.е. исходя из специфики их возрастного психологического новообразования, а именно — воображения.

Таким образом, дети 6—7 лет, несмотря на то, где и как они обучаются и какими «школьными» навыками владеют, по психологическому возрасту являются дошкольниками и нуждаются, может быть, больше, чем кто-либо другой, в целенаправленном развитии воображения.

При определении условий развития воображения в этом возрасте обращает на себя внимание тот факт, что эти дети очень похожи на ребят предыдущей возрастной группы. У них, как и у их предшественников, такой уровень развития воображения, при котором главной является внутренняя позиция. Правда, в данном возрасте эта позиция позволяет детям не только действовать по замыслу, но и подчинять собственному замыслу деятельность, произведенную и осмысленную кем-то другим. Иными словами, дети могут не только осмысливать, но и переосмысливать ту или иную ситуацию.

Так же как и у детей предыдущей возрастной группы, воображение является истоком их игры. Единственное отличие — доминирующий вид игры, здесь игра режиссерская. Приемы обучения игре очень похожи на применявшиеся нами при работе с детьми 5—6 лет, но они имеют свою специфику — последовательное прохождение пяти этапов. К их описанию мы и переходим.

«КТО БОЛЬШЕ?»

Самое первое задание для детей 6—7 лет почти не отличается от того, которое давалось в предыдущей возрастной группе: объединить по возможности большее количество предметов. Материал подбирается тот же, а вот форма задания меняется коренным образом. Теперь мы уже не вводим «колдуна», который «заколдовывал» единичные предметы. В данном случае может быть использован другой стимул, более подходящий для детей старшего дошкольного возраста и не менее мощный — соревнование. В последнее время в психолого-педагогической литературе появляется много критики в адрес соревнования, причем не только детского. Эта критика вполне справедлива, так как соревнование, действительно, может вызвать самые негативные последствия: например, неприязнь детей друг к другу, подтачивание результатов, достижение цели любым путем и т.п. Вместе с тем нельзя считать, что соревнование имеет лишь отрицательные стороны. Оно может быть и крайне полезно ребенку, «поворачивает» его на сверстника и к тому же может сослужить нам службу в работе по развитию воображения. Важно только, чтобы соревновательный момент не затмил собой другого ребенка, а включал бы в себя как необходимые компоненты **с о т р у д н и ч е с т в о** и **с о в м е с т н у ю** **д е я т е л ь н о с т ь**.

Итак, ребенку или команде (не больше трех человек) предлагают набор кубиков (или мелких игрушек) и просят «подружить» кубики, объединив их единым сюжетом. Выигрывает тот (или та команда), кто сможет объединить большее количество предметов. Если дети будут при этом испытывать трудности, то им нужно помочь, включившись в игру в качестве партнера по команде или в качестве соперника. Взрослый может предложить такой рассказ, используя кубики с картинками: «Жил-был ежик, и жил он в маленьком *домике*, а у него была подруга *бабочка*.

Однажды собрался он к бабочке в гости. Он сел на *поезд* и поехал. Кругом было много *флагов*, ведь был праздник...» (Выделены слова, называющие изображения на кубиках.) Такое задание ребенок выполняет один, соревнуясь с воображаемым партнером, обучаясь объединять между собой как можно больше предметов, или как участник команды из двух-трех человек. Партнерами по команде могут быть дети его возраста, а также более младшие, более старшие. Как и в других случаях, лучшим партнером будет близкий ребенку взрослый.

Объединение детей в небольшие команды имеет в данном случае два положительных момента. Во-первых, участие малыша в совместном с другими деле полезно для его обучения, особенно если партнеры и соперники имеют разный уровень развития. Дети в таких компаниях могут обучать сами и обучаться у других. Таким образом, развивается не только их деятельность, но и воображение. Во-вторых, участие в такого рода соревновании дает возможность малышу учитывать разные позиции, разные точки зрения, что весьма важно и для развития позиции режиссера в режиссерской игре, и для развития воображения. Главный итог нашей работы с детьми на этом этапе — умение объединять по 20—25 отдельных предметов-картинок в единый сюжет.

Следующий этап — проведение индивидуальных режиссерских игр. Условия их организации будут теми же, что и для детей 3—4 лет. Вместе с тем набор кубиков для ребят этого возраста, по сравнению с малышами (см. рис. 3), можно значительно больше разнообразить (рис. 4), Очень важно, чтобы кроме предложенных кубиков с картинками были и «пустые» кубики, которые ребенок может разрисовать и тем самым восполнить недостающий материал.

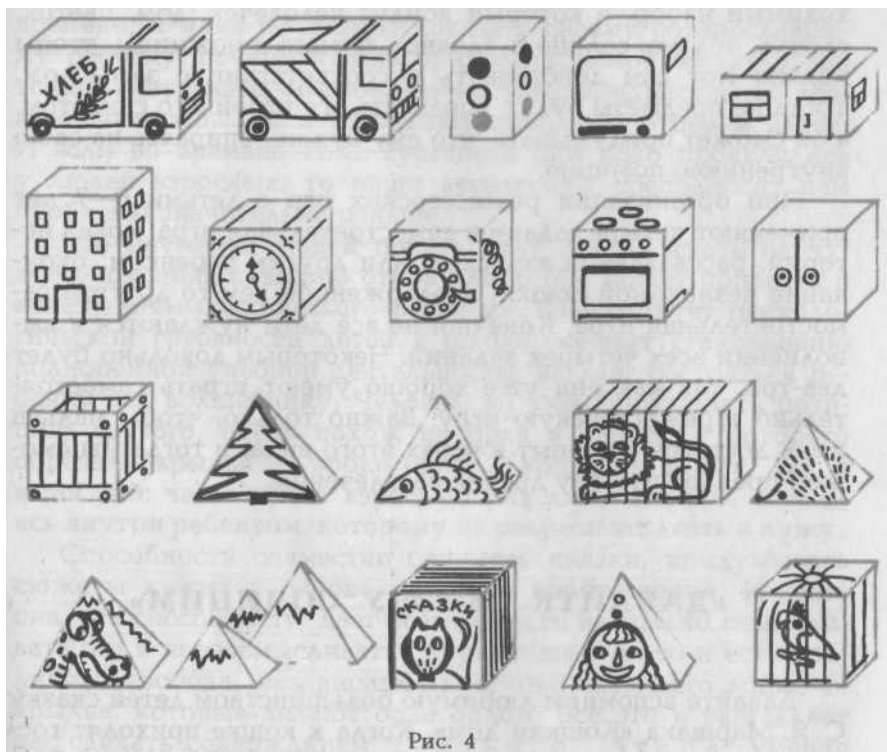


Рис. 4

Однажды в детском саду мне пришлось довольно долго наблюдать за мальчиком 6—7 лет. Он играл с кубиком, как мне сначала показалось, абсолютно чистым. Но, внимательно присмотревшись, я увидела на одной грани кубика запятуую. Малыш говорил разными голосами, меняя интонации, увлеченно обыгрывая кубик. Не удержавшись, я спросила его: «Это кто?» Мальчик был очень удивлен. «Вы что, правда, не знаете?» — спросил он. Я кивнула. «Да это же слон сзади», — уверенно объяснил мне ребенок (см. рис. 5). Это, конечно, показатель очень высокого уровня развития и режиссерской игры и воображения.

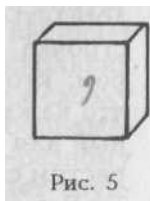


Рис. 5

Другим подходящим материалом для режиссерской игры детей этого возраста могут быть фигурки, вырезанные из бумаги. Здесь опять взрослый должен подготовить необходимый набор, в который войдут человек, дом, цветок, елочка, облако, солнце и,

главное, бумага и ножницы, чтобы малыш мог сам действовать в соответствии с замыслом. Тогда не предметы будут управлять его игрой, его сюжетом, а он сможет придумывать, что ему нужно, опираясь на свою внутреннюю позицию.

При организации режиссерских игр с детьми 6—7 лет применяют четыре задания: самостоятельная игра; показ истории, рассказанной взрослым или другим ребенком; окончание незнакомой сказки, предложенной кем-то другим; самостоятельная игра. Конечно, не все дети нуждаются в выполнении всех четырех заданий. Некоторым довольно будет два-три, так как они уже хорошо умеют играть самостоятельно в режиссерскую игру. Важно только, чтобы малыш имел достаточный опыт в играх этого вида, и тогда мы сможем предложить ему другие развлечения.

«ДАВАЙТЕ СКАЗКУ СОЧИНИМ»

Давайте вспомним любимую большинством детей сказку С. Я. Маршака «Кошкин дом». Когда к кошке приходят гости, они не скучают: петух поет под аккомпанемент хозяйки, свинья танцует, а потом они решают сочинить сказку. Все садятся кругом и начинают: «...Давным-давно жил был козел... Клевал пшено... Капусту ел... И рыл навоз... И как-то раз яичко снес! Вот он мышей ловить пошел...» Не трудно догадаться, кому из героев сказки принадлежит та или иная строчка в этом творении. Сказка, конечно, кончается спором: кто клевал пшено — козел или свинья? Оказывается, что каждый сочинял сказку про себя. Это очень поучительный для нас, взрослых, пример того, как мы воспитываем и растим своих детей.

Вот малыш в новом и очень красивом костюмчике лезет в лужу. Мама с раздражением вытаскивает его оттуда и еще, как правило, наказывает. «Но ведь там утонул мой кораблик», — пробует защищаться мальчик. Но мама его не слышит. У нее своя и, конечно, с ее точки зрения, единственно верная позиция. Она глуха и неумолима, не хочет считаться с позицией сына. Но вот пройдет совсем немного времени, и мама не сможет доказать своему повзрослевшему ребенку, почему нужно приходиться домой засветло. Он тоже будет иметь, со своей точки зрения, единственно верную позицию. Так и возникают проблемы отцов и детей. И если во времена И. С. Тургенева они ярко проявлялись у людей взрослых, то наши акселераты преподносят

нам проблемы значительно раньше.

Это неумение людей понять друг друга, встать на чужую позицию, позицию отцов или детей, может привести к искажениям психического развития, препятствует психологической готовности детей к школе, мешает становлению полноценной учебной деятельности, не дает состояться ребенку как волшебнику. Человек, не умеющий понять позицию другого, очень похож на орла в клетке, у которого обрезали крылья — вроде орел, а вроде бы и нет. Так и взрослый: часто имеет взрослый вид лишь внешне, оставаясь внутри ребенком, которому не разрешают лезть в лужу.

Способность совместно сочинять сказки, придумывать сюжеты лежит в основе развития воображения. Именно она, эта способность, дает возможность не только осмысливать, но и переосмысливать окружающее. А это и есть подлинная свобода, независимость от окружающего мира, те крылья, которые делают орла орлом. Все это и заставляет нас сделать содержанием третьего этапа умение совместно сочинять сказки. Такие занятия можно проводить в любое время. Очень любят дети сочинять по вечерам, особенно при необычном освещении, при свече, например. Что еще необходимо? Совсем немного. Нужно сесть кружком, и лучше не на стулья и кресла, а на пол, на ковер или подушки от дивана. Конечно, нужен взрослый, который начинает рассказ. Если вам удалось привлечь к этому нескольких взрослых, игра только выиграет. Очень хорошо, если сказку сочиняют дети с различными уровнями развития воображения — и разные по возрасту, и просто дети, по-разному развитые. Не надо биться, что вашему малышу будет трудно с очень сильными детьми или, наоборот, скучно с более слабыми. От такой совместной деятельности выигрывают и те и другие. Вовсе не обязательно, чтобы число участников было очень большим, вполне хватит пяти-шести «сказочников». Каждый участник такого «кружка» может придумывать сколько захочет: одно-два предложения или целый самостоятельный кусок. Очень важно только, чтобы все остальные внимательно его слушали и учитывали уже рассказанное при сочинении своей части. Участвующий в этих занятиях взрослый должен быть и инициатором, и направляющим, особенно если кто-нибудь начнет вести свою линию, не принимая во внимание позиции других.

Такие занятия имеют еще одно очень важное значение — они сближают нас с нашими детьми, порой раскрывают нам в них много непонятого и загадочного, разрушают барьер между отцами и детьми, учат быть волшебниками.

Итак, давайте сядем поближе и... «поджарим мы колбаску и

будем слушать сказку. Ее мы вместе сочиним...».

ОТГАДАЙТЕ ЗАГАДКИ

Мы приблизились к последнему, п я т о м у э т а п у развития воображения в дошкольном возрасте. Для того чтобы он не вызвал у вас и вашего малыша затруднений, необходимо хорошо ориентироваться в приведенных ранее заданиях, так как этот этап вбирает в себя задачи всех предшествующих этапов. Ребенок самостоятельно или с партнером придумывает какую-то историю и с помощью кубиков и игрушек изображает ее. Другой малыш, один или с помощниками, должен угадать, а затем рассказать и разыграть предложенную предметную ситуацию. Таким образом, ребенок не только создает и обыгрывает свой сюжет, но и угадывает и показывает чужой сюжет, т.е. должен суметь предметно представить свой замысел и создать замысел по предметной ситуации, придуманной другим.

Если проанализировать все эти задания, то видно, что они моделируют специфику воображения в дошкольном возрасте, его компоненты и задачи, функции и возможности. Например, я задумала сказку «Три медведя». Для того чтобы ее изобразить, беру три разных кубика, сажаю их за сделанный мной тут же из других кубиков стол и ставлю перед ними три тарелки разной величины, которые на глазах у ребенка вырезаю из бумаги. Малыш смотрит на мое изобретение, думает, морщит лоб и рассказывает такую историю: «Мама, папа и сын были в зоопарке. Потом они проголодались и решили пойти поесть. Они сели за стол, но тут сын вспомнил, что его ждут друзья. Он оставил маму и папу (ребенок берет маленький кубик) и бежит во двор. Там он играет с детьми (кубик у малыша бегает, прыгает). Мама с папой его не дождалась, взяли пирожные (собирает мои "тарелки") и пошли домой». После этого я рассказываю сказку «Три медведя» (ребенок мне помогает) и объясняю, что я хотела показать, изобразить в предметной ситуации. Малыш весело смеется, предлагает показать всю сказку «Три медведя».

Как-то в детском саду мне довелось видеть очень интересное обыгрывание сказки. Несколько детей задумали сказку, вернее, мультфильм, и предложили остальным догадаться, что они покажут. На столе положили небольшой кусок синей бумаги, по форме напоминающий облако. Около него поставили кубик, на

боковой грани которого дети нарисовали личико. Два других кубика, с веселыми лицами, шли к кубику, стоящему около облака. Один, что побольше, держал нитку с привязанным кружком, другой, что поменьше — только нитку. Они подошли к одинокому кубику и отдали все это ему. Тот поклонился, а потом начал прыгать, вероятно, изображая пляску. Я думаю, вы уже догадались, что задумали дети. Конечно, это их любимый Винни-Пух со своим другом Пятачком нес шарик и хвост ослику Иа, который очень обрадовался подаркам.

Подобные задания могут очень помочь вашему малышу овладеть математикой. Кто сказал, что так нельзя придумать и решить задачу? Вот, предположим, палочка — это дерево, а кубики — птички. Одни сидят, другие улетают и прилетают, и всегда можно посчитать, сколько осталось. Ребенок входит в ситуацию задачи не абстрактно, не потому, что так сказала воспитательница, а логически, поэтому полученный ответ будет реальным, а не каким-то «отвлеченным землекопом с двумя третями». Малыш легко может себе представить его.

Помните одного из героев Николая Носова? Он никак не мог справиться с математикой. Каждый вечер отец пытался ему объяснить, а попросту говоря, решал за него задачи. Порочный круг не прерывался, мальчик так бы и не научился решать задачи, если бы однажды к нему за помощью не обратилась младшая сестра. Она попросила его решить ей такую задачу: «Брат и сестра поехали за орехами. Брат собрал орехов в два раза больше, чем сестра. Всего они собрали 120 орехов. Сколько орехов собрали отдельно мальчик и девочка?» Задача была абсолютно непонятна мальчику, но поскольку ее задали в младшем классе, он не мог в этом признаться сестре и принялся решать. Он вспоминал все знакомые правила, но задача не поддавалась. Тогда он взял лист бумаги и нарисовал лес, орешник, брата и сестру. «Почему брат собрал в два раза больше орехов?» — ломал голову мальчик и, наконец, придумал: «Просто у него было больше, чем у девочки, места, куда класть орехи. У брата было два кармана (мальчик нарисовал их на курточке), а у сестры — один (нарисовал фартучек с одним карманом)». Задача тут же преобразилась. В трех карманах было 120 орехов. Теперь решить ее не составило труда.

А теперь давайте подумаем, что же помогло герою рассказа справиться с задачей? Если вы внимательно читаете эту книгу, ответить на этот вопрос очень легко. Конечно, воображение!

Мы рассмотрели, как можно средствами игры развивать воображение в дошкольном возрасте, какие существуют задания

для детей разных возрастов, какова логика, которой мы должны придерживаться, если хотим целенаправленно вырастить из ребенка волшебника. Но есть один вопрос, на котором мне хочется остановиться особо. Это вопрос о том, как общаться с детьми. Он очень важен для нас. От его решения зависит стратегия и тактика обучения и воспитания в дошкольном возрасте. Я уже пыталась обратить ваше внимание на особенности общения, говоря об игре и способах ее организации. Но общение заслуживает отдельного разговора. Итак...

КАК ОБЩАТЬСЯ С ВОЛШЕБНИКАМИ

В каждом ребенке живет волшебник. Этот тезис мы положили в основу данной книги. Вместе с тем ее главная цель — показать не только как не погубить маленького волшебника, а и как вырастить из него настоящую творческую личность, так сказать, полноценного, взрослого волшебника. Именно на это направлены те игры, о которых шла речь в предыдущих главах. Их проведение требует от нас, взрослых, и особого общения с детьми. Сами понимаете, волшебники нуждаются в специальном подходе.

Мы уже говорили, что общение ребенка с окружающими — источник его психического развития. От того, насколько оно будет полноценным и разносторонним, зависит в конечном счете склад личности человека, его творческий потенциал. Говоря об общении ребенка с окружающими, обычно выделяют две сферы — это общение со взрослым и общение со сверстниками. Так сложилось, что в психологии значительно большее внимание привлекло к себе общение со взрослым, что вполне объяснимо. Во-первых, это самое первое отношение, в которое вступает ребенок. Более того, это основа его психического развития в начальном периоде жизни — в младенчестве. Во-вторых, общение со взрослым на всех ступенях психического развития ребенка задает ему «зону его ближайшего развития». Другими словами, то, каким малыш будет завтра, зависит от того, какое он имеет общение со взрослым сегодня. В-третьих, до определенного возраста ребенок не выделяет никого другого, кроме взрослого, а к сверстнику относится как к интересной игрушке или вещи. Наконец, в-четвертых, само общение со сверстником тоже прямо и непосредственно зависит от общения со взрослым. Таким образом, общение ребенка со взрослым — первоосновно и является

необходимым условием возникновения и общения со сверстниками, условием самого психического развития.

Общение дошкольников очень тесно связано с особенностями их личности и, в частности, со спецификой воображения. Дети, особенно в младшем дошкольном возрасте, действуют рядом, часто не замечая друг друга. Они отличаются непосредственностью, неумением встать на чужую точку зрения, неспособностью понять другого, договориться с ним. Эти черты личности ребенка и определяют характер его общения со взрослым. Оно также непосредственно и импульсивно, обусловлено лишь н а л и ч н о й ситуацией. Если ребенок и договаривается со взрослым, если он начинает строить отношения, исходя из смысла, контекста ситуации, то это заслуга целиком и полностью взрослого. Так, например, мама хочет увести из песочницы сына: погода портится, да и вообще пора обедать. На призыв мамы идти домой малыш отвечает упрямо: «Не-ет, не хочу, давай еще немного погуляем» и т.п. Мама сердится, напоминает, что вчера уже был скандал, но он все же пошел домой, а потом плакал и обещал, что будет слушаться. Но эти напоминания ничуть не помогают. Почему? Да потому, что ребенок строит свои отношения сегодня, с е й ч а с , и для него вчера — это тот самый контекст, в который он, по своей психологической сути, не может войти. Что же делать? Можно, конечно, повторить вчерашнюю сцену. Но это не понравится ни маме, ни ребенку. Тем более, что это опять будет сиюминутным решением, оно ничему не научит малыша, а наказывая его каждый день, можно лишь построить высокий барьер между ним и взрослым. И тогда уж, несомненно, взрослые не станут для него источником психического развития, а он сам никогда не сможет стать волшебником. Все же эту проблему решить можно, причем самым простым образом. Вспомните и прислушайтесь, как выходят из положения бабушки. Они часто не прямо зовут ребенка домой, заранее зная его ответ, а начинают приговаривать: «Ой, что у нас дома! Там дедушка к нам пришел чудной! Он что-то нам принес. Надо скорее пойти посмотреть» и т.п. И вот уже внук стремглав бежит домой, а бабушка за ним едва поспевает. Что сделала бабушка? Она увела ребенка от наличной ситуации, обыграла, осмыслила ее, и малыш оказался на голову выше самого себя. Заметьте, что заслуга бабушки не в том, что она решила сиюминутный конфликт, а в том, что она создала ребенку зону его ближайшего развития. То, чего он не смог сделать самостоятельно, он сделал с помощью бабушки.

Мы, взрослые, очень часто пользуемся этим приемом. Вот

нам очень не хочется варить обед, но мы представляем себе, как все домашние будут нахваливать суп, как дети наперебой будут просить добавку, и вот уже утомительное дело оказывается приятным и несложным. А как часто мы «начинаем новую жизнь», искренне обещая, что с завтрашнего дня станем идеальными женами, мужьями, детьми или родителями! Все это возможности нашего воображения.

Характер общения ребенка дошкольного возраста с окружающими сказывается на развитии его воображения. Мы уже могли убедиться в том, что многие дети просто не воспринимают задания на воображение, подменяя их совсем другой деятельностью. Умение понять, вычленить саму задачу — воображение зависит от того, как мы общаемся с нашими детьми. Если мы всегда в одной «роли» мамы или бабушки, если разрешаем и делаем только то, что положено, а что не очень вкладывается в общепринятые рамки, запрещаем, то, я боюсь, ребенок не только не станет взрослым волшебником, но и тот маленький волшебный росток, который есть в нем, зачахнет, так и не разившись. Общение с волшебниками должно быть волшебным, оно предполагает неожиданности, разные роли и позиции, ожидание чуда и совместное с ребенком совершение «волшебства». Если ваш малыш начнет видеть в вас волшебника, если вы сумеете поддержать в нем ощущение чуда, то вам удалось правильно построить общение с ним. Однако прежде чем перейти к тому, как строить отношения с ребенком, остановимся вкратце на очень важном вопросе: как соотносятся общение ребенка со взрослым и общение ребенка со сверстником?

СКОЛЬКО ВЗРОСЛЫХ ВО ВЗРОСЛОМ?

Живя в мире взрослых, общаясь с ними, малыш все время сталкивается с противоречиями. С одной стороны, ему во всем хочется походить на взрослых. Он изо всех сил старается, в чем только может, быть похожим на маму или папу. Мне недавно рассказали, что одна девочка, боготворившая отца, пришла к нему и сказала, что будет курить, поскольку курит он. Наше любимое изречение «Что дозволено Юпитеру, то не дозволено быку» непонятно детям не из-за того, что они не знают, кто такой Юпитер, и плохо представляют себе быка. Оно не может быть им понятно, потому что они не видят разницы между собой и

взрослым (а если и видят, то всячески стремятся ее устранить). С другой стороны, малыш все время отстаивает свое право на самостоятельность. Между высказыванием годовалого малыша «я сам», его нежеланием сидеть на руках у взрослого и фразой 16-летнего подростка «когда хочу, тогда и приду» и его нежеланием подчиниться воле взрослых психологически нет никакой разницы. И там и тут отстаивание своего права на самостоятельность, желание освободиться от зависимости. Это на первый взгляд неразрешимое противоречие является ядром психического развития ребенка, а внешне противоположные линии (желание жить самостоятельной жизнью и походить на взрослого) тесно связаны между собой.

Если проанализировать эти две тенденции в психическом развитии детей, то можно увидеть, что различные сферы общения ребенка реализуют разные тенденции: Так, например, в общении со взрослым малыш удовлетворяет свое желание походить на него. Он пытается, правда, не всегда удачно, подражать взрослому, говорить такими же, как взрослый, словами, обсуждать темы, которые интересуют взрослого, другими словами, он лучше или хуже играет роль взрослого. Однажды мои знакомые пожаловались, что их ребенок помешал им пригласить няню. Когда та позвонила по телефону, трубку взял пятилетний Вова. Он вежливо поздоровался и старался как можно честнее отвечать на задаваемые ему вопросы. Но вот, вероятно, вспомнив, что взрослые не только отвечают на вопросы, но и сами о чем-нибудь спрашивают, желая поддержать «светский» тон беседы, мальчик тоже задал вопрос звонившей няне и этим все испортил. «Что же за вопрос?» — удивилась я. Оказалось, Вову спросили, хорошо ли он кушает, а он ответил: «Я-то кушаю хорошо, а вы как кушаете?» Няня обиделась и повесила трубку. Пришлось мальчику идти в детский сад.

Прихожу как-то в базовый детский сад, а там переполох. Миша К. вдруг стал плевать и говорить длинные фразы, состоящие сплошь и рядом из неприличных слов. Его стыдили, наказывали, но он продолжал. Главное, чем были возмущены воспитатели, что все это мальчик делал очень демонстративно, даже не пытаясь скрыть от окружающих. Надо было спасать Мишу. Привожу его к себе в комнату и предлагаю поиграть. Ребенок с радостью соглашается. Оказывается, он больше всех игр любит играть в машины, а когда вырастет, обязательно будет шофером, как дядя Вася. Начали игру: я пассажир, Миша шофер. Как только я обращаюсь к нему, он плюет на пол и говорит злополучную фразу. Начинаю осторожно его расспрашивать, разумеется, не ругая, и очень скоро выясню,

что это дядя Вася так плюет и говорит эти самые слова. Не может же дядя Вася — кумир и образец для подражания — говорить плохие слова! Желая на него походить, мальчик и совершал ежедневные «преступления».

Подобных примеров можно привести бесчисленное множество. А как любят дети подражать воспитательнице, а позже учительнице! Они готовы носить очки, хромать, картавить и т.п., если их кумир делает это. В общении со взрослыми дети всячески стараются их копировать, и это удовлетворяет их желание жить со взрослыми единой совместной «взрослой» жизнью.

В общении ребенка со сверстниками реализуется другая тенденция — тенденция к самостоятельности. Не зря ведь дети не любят, когда в их коллективные дела вмешивается взрослый. Они любят создавать тайны, таинственно шептаться друг с другом, сочинять свой язык, чтобы было понятно только им, и т.п. Они даже часто объединяются против взрослых, образуя единый фронт.

Таким образом, существующие в психическом развитии ребенка две линии воплощаются в двух сферах общения. Но дело в том, что тенденция к самостоятельности возникает у ребенка в явном виде уже в первый год жизни, а вот его общение со сверстником проявляется значительно позже. Как же быть? Что мы можем и должны делать в этом случае?

Оказывается, что и общение ребенка со взрослым, и его общение со сверстником не однородны, а предполагают внутри себя разного рода отношения. Давайте поближе рассмотрим общение ребенка со взрослым, раз уж оно является основой.

Прихожу домой усталая. Меня ждут подготовленные сыном вопросы: «Что такое перестройка?», «Где живут роботы?», «Любит ли жираф мороженое?» и т.п. Все мои ответы, даже если в них очень мало научности и точности, он выслушивает со вниманием, уточняет подробности, просит привести примеры, придумывает новые вопросы.

Пытаюсь посадить сына за стол. Он мне отвечает что-то неподобающим тоном. Я возмущена: «Олег, как тебе не стыдно? Ты же разговариваешь со взрослым!» «Неизвестно еще, кто взрослый», — отвечает мне сын. «Но ведь я — мама, а ты, Олег, вечно отрываешь меня глупостями...»

Эти примеры обнаруживают, что в одном взрослом сидят по крайней мере два субъекта. Один — «взрослый как взрослый». Он много знает, с ним интересно, ему можно задать вопросы, обсудить насущные проблемы, он может научить чему-то новому. Другой — это тот самый «взрослый как ребенок», которого мы в

себе часто не замечаем, а наш малыш видит. Этот второй — прекрасный актер, он может подыграть в любой ситуации, он идеальный партнер по играм и шалостям, он — взрослый как равный. Это два взрослых, и они оба очень важны для ребенка. Они, все время сменяя друг друга, разнообразят формы и виды общения, они подготавливают ребенка к общению со сверстниками. Эти две разные позиции взрослого могут быть представлены вместе, если, например, мама и папа выступают одновременно в двух амплуа. Я очень люблю, когда в нашей большой семье мы с детьми что-нибудь делаем для папы по секрету от него, а потом ребята объединяются с папой и готовят сюрприз для меня или бабушки. Это объединение очень важно, так как ставит всех участников в одинаковое, равное положение. Тот же, для кого этот секрет делается, может быть как раз «взрослым взрослым».

Я мечтаю, что когда-нибудь в одной группе детского сада будут работать по два воспитателя одновременно. Тогда создать позиции «взрослого как взрослого» и «взрослого как ребенка» не составит для них труда. Кстати, это не только мечта, такой опыт уже существует.

Итак, в каждом взрослом сосуществуют как бы два человека, с их помощью ребенок и может реализовать имеющиеся у него обе тенденции: с одной стороны, быть похожим на взрослого, а с другой — быть отделенным от него. Давайте теперь посмотрим, как это положение можно конкретизировать при развитии воображения.

КТО МОЖЕТ РАЗВИТЬ ВОООБРАЖЕНИЕ?

Организовать общение ребенка со взрослым при развитии воображения очень трудно. Детям, особенно младшего и среднего дошкольного возраста, свойственно идеализировать взрослого, копировать до мельчайших подробностей все его действия и поступки. Это ведет к тому, что собственная деятельность ребенка становится шаблонной, а его инициативе и творчеству в ней не остается места. Одновременно с этим в повседневной жизни малыша, в том числе и при развитии его воображения, существует много трудностей, которые он не в силах преодолеть без помощи взрослых. Единственный выход из этого противоречия — совместная деятельность ребенка и взрослого, когда взрослый избегает приказов, демонстраций выполнения задания, но помогает

малышу самостоятельно выйти из создавшегося положения.

Задача воспитания воображения очень сложна уже потому, что она может быть решена только в творческой деятельности. Педагогика должна быть творческой, а это значит, что в данной области очень трудно найти подходящие «рецепты» для всех детей. Педагогический процесс должен каждый раз строиться заново, влияя одновременно и на взрослого, и на ребенка. Это означает, что человек, который руководит развитием воображения, должен быть творческой личностью. Таким образом, задача развития воображения предполагает прежде всего воспитание взрослых, способных творчески направлять этот процесс, будить в ребенке волшебника.

Развивать воображение можно только в совместной деятельности взрослого и детей, где все равны. Обязанности взрослого при этом заключаются, во-первых, в показе разнообразных творческих проявлений и способов деятельности, во-вторых, в такой организации жизни ребенка, чтобы сами условия ее требовали творческих, а не стандартных решений.

В совместной с ребенком деятельности взрослый является не только самым умным и самым знающим, но и самым творческим участником, каждый раз по-новому выполняя знакомые детям задания. Взрослый своим поведением и поступками раскрывает детям неожиданные для них стороны окружающего мира. Малыш должен понять, что одни и те же задачи и проблемы могут быть решены несколькими путями, что окружающий мир бесконечно богат и разнообразен и может быть осмыслен с самых различных позиций.

Один мальчик очень боялся Бабы-Яги и видел ее буквально во всем и везде. Уверения взрослых, что Бабы-Яги нет, что она бывает только в сказках, не уменьшали страхов малыша. И тогда мама решила превратить Бабу-Ягу из врага в существо, нуждающееся в жалости. Она терпеливо рассказывала сыну, что Баба-Яга очень старая, что живет она рдна-одинешенька, что у нее никого нет и если она заболит, за ней совсем некому ухаживать, и т.п. Малыш вскоре начал жалеть Бабу-Ягу и понял, что «собака бывает кусачей только от жизни собачьей».

При формировании у ребенка воображения взрослому очень может помочь перевоплощение в игровой персонаж, который побуждает малыша воображать ту или иную ситуацию.

На консультацию ко мне пришел мальчик, очень неуверенный в себе, заторможенный и чрезмерно ориентированный на взрослых. Чтобы как-то ему помочь и подобрать методы работы, начинаю играть. Очень скоро убеждаюсь, что играть Максим не умеет и

что уровень его воображения весьма низкий, не соответствующий возрасту. Значит, прежде всего необходимо помочь ребенку в развитии его воображения. В этом случае очень важно, чтобы малыш начал действовать самостоятельно. Я прошу его защитить зайку (зайка — это я), потом помочь мишке (опять же мне) решить задачу, затем уже непосредственно мне объяснить, что нарисовано на картинке и т.п. По моему совету аналогичные приемы использовались родителями Максима в течение трех недель. В результате мальчик стал адекватно принимать игровую ситуацию, у него появилась (правда, не во всем) уверенность в своих силах, он полюбил играть (хотя на первых порах игра его была еще плохо развита), научился воображать.

В то же время при развитии воображения нельзя ограничиваться только позицией взрослого как равного. Необходимо использовать и другую роль. Позиция «взрослого взрослого» поможет вам не только учитывать наличный уровень развития воображения ребенка, но активно развивать его, используя «зону ближайшего развития». С одной стороны, взрослый, находящийся на такой позиции, помогает ребенку осмысливать и переосмысливать различные ситуации и собственные действия и поступки. Так, например, обнаружив, что малыш бесцельно манипулирует с кубиком, взрослый говорит: «Ах, какая у тебя красивая машина! А куда она едет?» и т.п. И обычно ребенок, не видевший в кубике никакой машины, вдруг начинает ее видеть. Значит, вы уже научили его быть немного волшебником. В некоторых заданиях взрослый может с самого начала задавать смысл действиям с предметами, например когда просит, давая ребенку коробочку, покачать куклу. С другой стороны, взрослый ставит перед ребенком такие проблемы и задания, которые требуют разрешения и тем самым способствуют развитию воображения. Ребенок везет машину, а ему говорят: «У машины испортился мотор. Что теперь делать?» Такие и аналогичные проблемы, поставленные взрослым, помогают малышу осваивать игру.

Таким образом, два субъекта, сосуществующие во взрослом, участвуют в психическом развитии ребенка.

Теперь настало время поговорить об общении ребенка со сверстниками.

«Я УЧУ МАШУ!»

Общение ребенка со сверстниками тоже не однородно. Так, ребенок общается и играет с другими детьми на равных, участвует в коллективной деятельности. В то же время он может выступать по отношению к другому как взрослый. В данном случае имеется в виду не роль взрослого, исполняемая ребенком, а такая позиция малыша в совместной деятельности, когда он является сознательным носителем нормативов деятельности.

Эти два типа общения со сверстниками отчетливо видны в совместных играх и забавах детей разных возрастов. Вот они вместе с громким смехом бегают во дворе. Здесь не различаются ни большие, ни маленькие. Часто взрослые даже ворчат на своих детей-школьников: «Ну что вы бегаєте, как маленькие!», «Ну что ты в песочек играешь, ведь уроки ждут» и т.п. А они, уже младшие школьники, с удовольствием играют в песочек, даже делают куличики и бегают с визгом вместе с трехлетними. Но вот ситуация изменилась коренным образом: дети решили играть в вышибалы, и старшие сознательно учат малышей, а иногда и неповоротливых ровесников, как надо действовать, чтобы тебя не выбили. Здесь уже отчетливо видна позиция взрослого.

Дети сами хорошо знают эту неоднородность общения со сверстниками и часто ею пользуются. В гости к моему старшему сыну пришел товарищ. Когда же я зашла в комнату, то увидела, что все четверо — двое моих взрослых детей, их пятилетний брат и приятель — все вместе с упоением катают по полу машинки. Увидев меня, старшие смутились. «Это мы Олега учим, как играть», — объяснил мне один из «взрослых».

Играя со сверстниками на равных, ребенок может не различать их, ему трудно бывает рассказать, с кем он играл, кто что в этой игре делал. Заняв позицию взрослого по отношению к сверстнику, малыш уже точно знает, кого и чему он учит. Это важно, так как, используя сложившиеся личностные отношения, мы сможем воспитать у детей симпатии друг к другу. Позиция «ребенок как взрослый» может реал-изовываться не только в отношениях со сверстниками, но и в отношениях со взрослыми.

Моя коллега рассказывала мне, что ее сын часто устраивает такую игру: он демонстративно начинает о ней заботиться. Приговаривает: «Моя мамочка, маленькая, устала». Он укладывает ее в кровать, притаскивает подушки со всего дома, несет ей в кровать чай и т.д. Подобное отношение малыш может проявлять и к игрушкам. Так, пятилетняя девочка громко с кем-то беседует в комнате. «С кем ты разговаривала?» — спрашивает мама, входя в комнату. «Это я Машу (куклу) учу», — отвечает девочка.

Итак, в отношениях ребенка со сверстниками тоже есть две

стороны. При развитии воображения нам необходимо учитывать эту особенность. Подробнее об общении — в следующей главе.

УЧИТЕ ДЕТЕЙ ОБЩАТЬСЯ

В начале книги мы говорили с вами, что возникновение воображения тесно связано со способностью ребенка к индивидуальной деятельности. Вместе с тем мы уже убедились в том, что индивидуальная деятельность появляется у малыша в результате деятельности совместной, коллективной, прежде всего, конечно, со взрослым. Однако обнаруженные нами разные тенденции в психическом развитии ребенка — быть похожим на взрослого и вместе с тем иметь отдельную, самостоятельную от взрослых жизнь — и их реализация в разных сферах делают проблему общения детей между собой очень актуальной. Как бы ни старался взрослый быть равным, каким бы идеальным партнером он ни был, все равно полностью заменить сверстника он не сможет. Этот факт известен довольно хорошо. Поэтому во многих странах даже состоятельные люди, имеющие возможность не работать, отдавать детей в детский сад, чтобы они общались. В общении с ровесниками ребенок приобретает важнейшие черты личности — он становится более уверенным в своих силах, приобретает навыки самостоятельной деятельности, учится сознательно управлять своими поступками и поведением и т.п. Ребенок учится у сверстников совершенно иначе. Если, как мы говорили, взрослый для малыша прежде всего эталон, которому он стремится подражать во всем, то сверстника можно поправить, дополнить и т.п. Таким образом, при развитии воображения именно сверстник является добрым помощником.

Развивая воображение дошкольника, необходимо использовать обе стороны общения: когда сверстник «равен» ребенку и когда сверстник учится у него. Поэтому начиная с 3 лет очень полезно заниматься не с одним ребенком, а с двумя-тремя вместе. Это могут быть братья и сестры малыша, дети, живущие по соседству, ребята, с которыми он играет во дворе. Организуя игры и даже неигровые задания, надо опираться на отношение ребенка к сверстнику как к равному. При этом необходимо иметь в виду два момента. Во-первых, для детей очень важно, чтобы в совместной деятельности они чувствовали себя единым коллективным субъектом деятельности. Это возможно только

тогда, когда они видят и понимают задачу как общую, независимо от того, являются ли они в данный момент партнерами или соперниками. Например, в коллективной игре дети возят машинки по лабиринту навстречу друг другу. При этом они могут сталкиваться, мешать друг другу и т.п. Если ребята не воспринимают задачу как общую, эта игра очень быстро иссякает, причем в большинстве случаев заканчиваясь конфликтом и ссорой. Если же дети понимают, что поставить машинки в гараж — их совместная цель, то тогда они начинают договариваться, пропускать друг друга, пытаются встать на противоположную точку зрения. Это не препятствует игре, а помогает ей, обогащает ее и тем самым способствует развитию воображения.

Вторая особенность организации общения детей состоит в использовании соревновательных мотивов (кто первый? кто больше? и т.п.). Однако, как мы уже говорили, эти соревновательные мотивы хороши лишь тогда, когда выступают вторым планом, дополнением к сотрудничеству и объединению детей.

Для развития воображения нужно подбирать задания и игры, в которых учитывались бы оба указанных момента. Это может быть командная игра: между командами складываются отношения соревнования, а внутри их — подлинное сотрудничество. С этой же целью можно использовать игры с воображаемым партнером, которого сейчас рядом нет, но который в любой момент может появиться: например, подготовка к игре с мячом, когда дети из одной команды учатся и тренируются, чтобы обыграть будущих соперников. Очень важны для малыша и такие игры и задания, когда он одновременно играет и за себя, и за своего соперника. Это дает ему возможность лучше понять настоящего противника, учитывать его позицию в своей деятельности, находить смысл конкретной ситуации. А это, как вы уже поняли, прямо и непосредственно способствует развитию воображения.

Для того чтобы у дошкольника появился основной компонент воображения — особая внутренняя позиция, необходимо использовать такие отношения детей, при которых один является взрослым, учителем по отношению к другому. Это даст возможность малышу осознать свои действия, осмыслить себя как субъекта деятельности, взглянуть на свои поступки со стороны. В этом случае, конечно, интенсивнее идет развитие воображения у того, кто обучает, кто занимает позицию «ребенок как взрослый». Поэтому крайне необходимо, чтобы эта роль не закреплялась за одними и теми же детьми, как это зачастую происходит у нас в детском саду, а последовательно переходила от ребенка к ребенку.

Конечно, некоторые дети будут нуждаться в вашей помощи. С ними надо заранее договориться, объяснить им задание или игру, которую остальные еще не знают, и тем самым поставить в позицию обучающего. Вы, вероятно, знаете, как любят дети «обучать» своих пап и мам тому, что они, например, делали в детском саду. Предоставьте малышам и такую возможность. Пусть они учат и кукол, и мишек, и другие игрушки, с которыми играют постоянно.

В одном детском саду была девочка, которая боялась ходить по лестнице. Каждый раз, когда ее приводили и уводили из детского сада, когда дети шли на прогулку или возвращались, девочка устраивала истерики. Психологическое обследование показало, что она отстает в развитии от возрастных норм, что она совсем не умеет играть и практически не воспринимает никакие задания на воображение. Помочь ей удалось, когда ей предоставили возможность обучать, быть взрослой, сильной по отношению к другому. Воспитательница пожаловалась девочке, что она очень старенькая и поэтому ей трудно ходить по лестнице, она может упасть и разбиться. Она попросила малышку помочь ей подняться по ступенькам и спуститься. И девочка, которая раньше без слез не могла подойти к лестничному пролету, спокойно помогла воспитательнице.

Трудно сказать, поверила ли она словам педагога или нет. Вполне возможно, что она прекрасно понимала всю условность, нереальность позиции взрослого. Но тем не менее это помогло ребенку справиться с собой и все-таки овладеть действием, которое вызывало у него такой страх.

Позиция более сильного, взрослого, задания типа «защитить», «помочь» и т.п. также ставят ребенка в позицию обучающего, что активно способствует развитию воображения.

Другим удачным методическим приемом является объединение в одну группу, команду детей разных возрастов с заведомо разными уровнями развития воображения.

Мы рассмотрели основные сферы общения ребенка и те условия и приемы, которые следует применять для развития воображения детей дошкольного возраста. Вместе с тем остался нерешенным вопрос о том, какова логика возникновения разных сторон общения ребенка при целенаправленном развитии его воображения. Другими словами, нам необходимо теперь остановиться на проблеме взаимосвязи обучения и творчества в дошкольном возрасте.

ОБУЧЕНИЕ И ТВОРЧЕСТВО В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Несколько лет назад телевидение пригласило в одну из своих студий дошкольников, чтобы поговорить о детском творчестве. Детей попросили нарисовать рисунки на определенную тему. Когда же они выполнили задание, ведущие изумились. Практически у всех были одинаковые рисунки, лишь немного отличающиеся техникой исполнения. И цветовая гамма, и композиция, и предметы, изображенные на листе бумаги, совпадали, несмотря на то, что эти дети до передачи никогда не видели друг друга, жили в самых разных семьях и ходили в разные детские сады. Ведущий передачи восклицал: «А где же творчество? Где та неповторимая уникальность видения, которой обладают все люди и уж в особенности дети?» А вот этому детей не научили. Научили, как полагается подбирать цвета, как строить композицию и т.п., а вот творчеству не научили. У вас может возникнуть недоуменный вопрос: разве можно учить творчеству? Да, творчеству учат. И основной путь обучения творчеству лежит в развитии воображения детей.

Если рассмотреть описанные в психологии и педагогике подходы к решению этой проблемы, можно отчетливо увидеть две различные точки зрения. Согласно одной, ребенку надо предоставить абсолютную свободу, исключить всякое обучение и дать возможность максимально проявиться его воображению и творчеству. Наиболее полно эта позиция представлена в теории свободного воспитания. У нас, к сожалению, часто эта позиция проявляется в семьях, где на ребенка не обращают никакого внимания, лишь бы он не мешал. Ему покупают много дорогих игрушек, довольно рано начинают давать деньги, в общем, просто откупаются от него, как могут, утверждая к тому же, что это путь к становлению творческой личности. Но результатом развития ребенка при таком подходе бывает низкий уровень знаний и умений и как следствие этого низкий уровень развития воображения и неумение творчески выполнить самые простые задания. Ребенок как бы не имеет материала для воображения, и это ведет к неинтересной, часто очень шаблонной деятельности.

Вторая точка зрения на решение проблемы обучения и творчества, наоборот, все психическое развитие ребенка, в том числе и его воображение, сводит к обучению, не оставляя места его самостоятельной деятельности. Самым ярким примером такого подхода является обучение и воспитание наших детей в детском

саду. За ребенка все решают: что и когда он должен нарисовать. Ему выдают лист бумаги определенного цвета и размера и даже те инструменты, с помощью которых он сможет выполнить задание взрослого. Ребенок в этом случае лишь пассивный исполнитель, которому не принадлежат ни выбор цели, ни оценка результатов. Это ведет к заорганизованности детей, к отсутствию нешаблонных решений, что также неприемлемо для развития воображения.

Единственный выход — обучение, при котором доминирующее значение имела бы самостоятельная деятельность ребенка, всяческое поощрение его инициативы и творчества. При таком пути обучения особого внимания требует логика смен форм общения ребенка со взрослым и сверстником, о которых мы уже говорили.

Итак, любое знание, любой навык, если вы хотите, чтобы он использовался вашим малышом творчески, должен пройти определенные стадии. Вначале взрослый, предлагая малышу какое-то задание, выступает в роли «взрослого как взрослого». Он ставит перед ребенком цели, демонстрирует способ их достижения, т.е. является носителем нормативов деятельности, образцов для подражания. Конечно, в зависимости от возраста детей этот этап может проходить по-разному. Так, для малыша, играющего кубиком, взрослый проявится тогда, когда возьмет кубик, начнет его возить по столу и гудеть, приговаривая: «Какая у тебя машина!» Для ребенка среднего дошкольного возраста взрослый может уже сочинить рассказ, в котором даст новые знания для игры, или неожиданно предложить ему, например: «Давай нарисуем красное небо» и т.п. Такой рассказ или предложение взрослого заставит малыша задуматься, отказаться от уже знакомого, привычного, вообразить, почему, например, небо может быть красным и т.п. Все это делает ребенка «на голову выше» самого себя и выводит за пределы наглядной ситуации, обращая к смыслу и контексту.

На следующей стадии взрослый уже действует с позиции равного. Это очень важный этап для психического развития ребенка, так как без него малыш не научится общаться со сверстниками и его стремление к самостоятельной жизни так и останется неудовлетворенным, нереализованным. Как и на первом этапе, помощь может выражаться по-разному. Малышу 3 лет вполне достаточно, чтобы взрослый вместе с ним совершал какие-либо действия, например малыш «возит» один кубик, а взрослый — другой. Ребенку 4—5 лет уже необходим взрослый в какой-нибудь роли. Так, если ребенок парикмахер, то пришедший к

нему стричься взрослый помогает строить отношения, прося, например, состричь длинную бороду, в которой он запутался. На пороге школы ребенку нужен взрослый в позиции равного, партнера в совместной коллективной деятельности. Это может быть стирка или приготовление обеда, общая игра в мяч или шашки.

Только после этого на сцене появляется сверстник, с которым ребенок должен строить отношения на равных. Просто-напросто сверстник постепенно вытесняет взрослого из коллективных дел и становится основным партнером ребенка. Надо только иметь в виду, что появление сверстника в качестве равного партнера связано с двумя моментами. Во-первых, ваш малыш должен иметь опыт общения на равных со взрослым, во-вторых, он должен уже овладеть тем знанием или навыком, который мы предложили ему на первой стадии. Иначе сверстник может только мешать малышу, и их действия не приведут к творчеству.

Чтобы дети могли полноценно овладеть соответствующими знаниями и умениями, важна еще одна стадия, на которой ребенок выступает в позиции взрослого. Это позволяет ему использовать усвоенный материал не шаблонно, а творчески, способствует развитию в нем позиции субъекта деятельности, поворачивает его на смысл предметов и явлений. Кроме этого, обучая других, передавая им усвоенные знания, малыш учится контролировать и оценивать себя и других, что полезно для его психологической подготовки к школе.

Выявленная логика изменения общения пригодна для детей всех возрастов на всем протяжении дошкольного периода развития. Использование этих приемов и методов, их строгая последовательность и взаимосвязь помогут решить проблему обучения и творчества и, кроме того, помогут вам так обучить малыша, чтобы из него вырос настоящий волшебник.

До сих пор мы говорили о детях, не испытывающих в основном никаких трудностей и проблем. Вместе с тем в последнее десятилетие появилось достаточно много так называемых «трудных» детей, воспитание и обучение которых представляют для нас, взрослых, определенные проблемы. Как воображение может помочь им? Об этом и пойдет речь в следующей главе.

КТО ТАКИЕ «ТРУДНЫЕ» ДЕТИ?

Как вы помните, воображение имеет три компонента — предметная среда, прошлый опыт и особая внутренняя позиция. Все эти компоненты в совокупности определяют уровень развития воображения на том или ином возрастном этапе. И несмотря на то, что их значение для разных этапов развития не одинаково, они входят в состав воображения и характеризуют его лишь в комплексе. Вместе с тем встречается значительное количество детей, у которых воображение имеет специфическое развитие — в нем представлен лишь один или два его компонента.

Однажды к нам в гости пришел мальчик лет пяти. Он испуганно отпрянул от встретившейся ему в коридоре кошки. «Он очень боится кошек», — пояснил его папа. Мы заперли кошку на кухне и отправились в комнату пить чай. Однако мальчик никак не мог сесть за стол, даже конфета не произвела на него никакого впечатления. Он испуганно жался к отцу, повторяя все время: «Кошка». «Кошка на кухне, — объясняла я многократно. — Мы ее закрыли, заперли». Но мальчик косился в угол и снова повторял: «Кошка». Оказалось, что в углу в ящике с игрушками лежал игрушечный котенок. Его-то теперь и боялся мальчик. Меня очень заинтересовал подобный страх, и я стала спрашивать отца, чего еще боится его сын. Выяснилось, что ребенок боялся всего, что похоже на кошку, всех меховых вещей и вообще малознакомых предметов. На вопросы родителей мальчик отвечал, что все это может причинить ему зло. Он напрочь отказывался взять их в руки, даже тогда, когда речь шла о неодушевленном предмете. «Он дышит и кусается», — утверждал малыш. Родители уже почти смирились с этим и объясняли все слишком бурным воображением ребенка. Что же это на самом деле — воображение? Тогда почему оно не только не делает малыша всемогущим волшебником, а, наоборот, превращает в совсем беспомощного?

При психологическом исследовании мальчика выяснилось, что его воображение очень не похоже на воображение сверстников. Дело в том, что в нем напрочь отсутствовали и особая внутренняя позиция, и прошлый опыт, зато предметная среда, предметы сами по себе имели огромное значение.

С очень похожим случаем я столкнулась при обследовании другого малыша. Только на этот раз доминировали не предметы и предметная среда, а прошлый опыт. Мальчик, которого однажды покусала собака, не просто боялся собак и всех, кто на них похож, он даже искаженно воспринимал их на картинке. Например, мы читаем книжку, в ней такая картинка: маленькая собачка убегает с палкой в зубах, а за ней бежит ватага ребят. Ребенок смотрит на

картинку, и у него начинают дрожать губы. «Что с тобой?» — пугаюсь я. «Вот собака большая и злая, она бежит за детьми и скоро их покусает!» Ни мои уверения, что на рисунке изображено совсем другое, ни долгое, подробное рассматривание картинки не убедили мальчика.

Что же это за «трудные» дети? В чем причина их трудностей? Мы уже говорили, что главная особенность заключается в своеобразии развития их воображения и в отсутствии главного компонента воображения — особой внутренней позиции. Таких детей часто называют «аффективными», потому что они часто капризничают и плачут, проявляют бурные вспышки эмоций, которые получили в психологии наименование *аффекта*. Как выявить таких детей и помочь им, мы расскажем в следующей главе.

КАК УЗНАТЬ «АФФЕКТИВНЫХ» ДЕТЕЙ

На первый взгляд сам вопрос «как узнать аффективных детей?» кажется чуть ли не бессмысленным. Конечно, аффективные — это прежде всего дети с бурными эмоциональными реакциями, капризами, истериками, неврозами и беспричинными страхами. Но дело в том, что если мы ограничимся этими симптомами, у нас в категорию трудных детей может попасть значительная часть дошкольников: и эмоциональные реакции у детей, как правило, достаточно бурные, и капризничают они время от времени, и их страхами уже никого не удивишь. Кроме того, очень часто по-настоящему «аффективные» дети проявляют свои реакции потихоньку, и многие окружающие их взрослые об этом даже не подозревают.

Однажды ко мне обратилась за помощью мама пятилетней девочки. Она сказала, что ее дочка очень раздражительная, часто просто ищет повода, чтобы расплакаться, может вырвать руку и побежать через дорогу, хотя очень боится машин, и т.п. Я не смогла посмотреть девочку сразу, так как она заболела, и решила поговорить сначала с ее воспитательницей. Та была очень удивлена и спросила меня, не перепутала ли я фамилию и имя девочки. Оказалось, что в группе она была одной из самых примерных, одной из тех, кого обычно называют «правой рукой воспитателя»: она старательно выполняла все задания и часто по

просьбе взрослых следила за порядком в группе. Единственно, что немного выделяло ее из круга сверстников, это то, что она никогда не играла — ни одна, ни с детьми. Когда появлялось свободное время для игры, девочка спокойно и тихо сидела где-нибудь в уголке. Если же игры проводились воспитателем, то девочка всегда старательно выполняла то, что ей «велели».

Такие две прямо противоположные характеристики, которые я получила от воспитателя и от мамы, немного обескуражили меня, и прежде чем подобрать для девочки какие-то психологические методики, я решила за ней понаблюдать. Поведение Тани в группе вполне соответствовало той характеристике, которую дала ей воспитательница. Но вот что однажды мне довелось увидеть. Таня старательно убирала баночки и краски после занятия рисованием, и в это время за ней пришла мама. Все дети с воспитателем еще в группе, и Таня выходит в раздевалку одна. Но что с ней происходит? «Почему ты так рано пришла?» — капризным голосом говорит она. «Но ты ведь так просила», — чуть ли не оправдывается мама. «Нет, не так», — у Тани дрожат губы, и она начинает плакать, правда, очень тихо. Но вот она оделась и вышла за порог детского сада — плач набирает силу. Таня топает ногами и не желает давать матери руку. На очередную просьбу матери девочка вдруг бросается на землю, и начинается настоящая истерика.

Мы любим объяснять такое поведение плохим воспитанием. Действительно, такие «концерты» могут усугубляться недостатками воспитания, но в их основе все-таки лежит неправильное психическое развитие и, прежде всего, искаженное развитие воображения. Другой мотив, которым пытаются объяснить подобное поведение детей, связан с развитием нервной системы. Часто приходится слышать, что у всех современных детей слабая нервная система. Я не врач и потому не берусь ни утверждать это, ни опровергать, но совершенно уверена в том, что в основе плохой нервной системы многих детей лежит опять же неверное развитие воображения.

В овощной палатке продают помидоры. Как всегда очередь. Где-то в конце ее стоят бабушка с внучкой. Как только они подошли, началось: «Бабушка, пойдем отсюда, мне здесь скучно» и т.п. Бабушка вынула из сумки игрушки, отошла с внучкой в сторону, начала прутиком что-то чертить на песке, но девочка все равно капризничала. И вот уже это нытье переросло в хныканье и плач. «Очень сложный ребенок, — пожаловалась бабушка очереди, которая с интересом наблюдала за этой сценой. — В комнате не может одна оставаться, разговаривать за столом не дает. Все время нуждается во внимании. Очень плохая нервная система».

Мне вспомнилась другая очередь: девочка примерно такого же

возраста не только не ныла, а все время занималась «очень интересными делами». Потом, видно, посчитав, что нехорошо заниматься тем, что интересно только ей одной, она встала на ящик и начала развлекать всю очередь, загадывая нам загадки. В чем же разница? Может, действительно в нервной системе? Нет, я думаю, что разница в умении играть и в способности быть волшебником.

Мы уже говорили о том, что современные дети часто испытывают трудности именно в овладении этим важнейшим для дошкольников качеством. Мне кажется, что как раз это и объясняет капризы и истерики, аффекты и страхи, свойственные многим детям. Что же лежит за всем этим? В первую очередь неумение осмыслить и переосмыслить ситуацию, однозначное восприятие предметов и вещей, неумение управлять своими эмоциями и воображением. Каковы же основные характеристики таких детей? Если абстрагироваться от мелочей, пожалуй, можно назвать следующие:

- в новой ситуации теряются, замыкаются, плачут;
- боятся засыпать, перед сном обязательно ждуют страшного;
- не могут переключить свое внимание, находятся под влиянием наглядной ситуации;
- не могут включиться в коллективную игру или занятие;
- боятся животных, всех или каких-либо определенных;
- скучают по дому, тревожатся, плачут каждый раз при расставании с близкими; излишне скрытны, замкнуты;
- не могут выбрать одно, главное, наиболее понравившееся;
- не осознают своих действий, высказывают самые несуразные предположения, неправильно оценивают свое поведение, свои поступки;
- излишне послушны, малоактивны, безынициативны, любят действовать «по инструкции»;
- часто плачут, устраивают истерики, могут падать на пол, биться головой, ногами и т.п.;
- очень боятся чего-либо, но требуют повторения «страшного», проявляя «вязкость» в том, что вызывает их страх, неприятные ощущения.

Все перечисленные симптомы очень характерны для детей дошкольного возраста именно с «аффективным» поведением. Дело в том, что все названные черты не характерны для дошкольников и поэтому выделяют интересующих нас детей среди их правильно развивающихся сверстников. Чтобы быть уверенным, что мы не

приписали малышу «чужих болезней», давайте попробуем продиагностировать их психическое развитие.

ДИАГНОСТИКА ДЕТЕЙ С «АФФЕКТИВНЫМ» ПОВЕДЕНИЕМ

Чтобы выявить детей с «аффективным» поведением, нам понадобится 18—20 картинок примерно с такими сюжетами:

мальчик держит в руках дневник, в дневнике поставлена двойка;

магазин игрушек, длинная очередь, в конце очереди стоит ребенок;

магазин игрушек, ребенок перед витриной, на которой много красивых игрушек;

ребенок смотрит телевизор, на экране какое-нибудь чудовище, дракон и т.п.;

дети играют с новыми яркими игрушками, один малыш без игрушки стоит в стороне;

ребенок мастерит что-то, хмурится — у него явно ничего не получается;

в зоопарке перед клеткой с тигром стоит ребенок, другой пытается перелезть через ограду, совсем близко к зверю;

ребенок весело играет с детьми, но внезапно его зовут домой;

ребенок перед грудой игрушек, которые его просят убрать, и т.п.

Как видите, все перечисленные ситуации достаточно жизненны, ребенок с ними встречается в реальной жизни, и они зачастую могут привести к бурной эмоциональной вспышке. Прежде чем диагностировать малыша, подумайте, как в той или иной ситуации он может себя повести. Затем предложите ему рассмотреть картинки, сопроводив каждую небольшим пояснительным рассказом, и попросите его ответить, как бы он поступил в том или ином случае.

Дело в том, что аффект и «аффективное» поведение не осознаются ни детьми, ни взрослыми. Даже после того как человек проявил аффект, он все равно неверно оценивает себя и свои поступки. Поэтому приведенная методика-игра и поможет нам выявить интересующих нас детей. Они, конечно, на словах

будут самыми бесстрашными и смелыми, самыми отважными и спокойными, самыми мудрыми и рациональными. Не удивляйтесь — это не хитрость, это очень важный для нас симптом их неверного развития.

Можно выявить детей с «аффективным» поведением и таким образом: ребенок играет в предложенную взрослым игру, например с зайчиками. Когда он увлекается игрой, раздается стук в дверь. Взрослый «догадывается», что это волк пришел за зайчиками, и просит малыша открыть дверь и сказать волку, что зайчиков нет. По поведению в такой или аналогичной ситуации можно определить характерные черты детей с «аффективным» поведением. Интересующие нас дети очень зависят от предложенной ситуации, они как бы «залипают» в ней. Даже тогда, когда, например, взрослый сам открывает дверь и показывает, что за ней никого нет, малыш все равно боится и долго не может выйти из этой ситуации. Дети с «аффективным» поведением, как правило, или наотрез отказываются открыть дверь, могут даже начать плакать, кричать, прятаться под стол, или, подчиняясь, на «деревянных» ногах идут и послушно открывают дверь, но сказать ни «волку», ни взрослому ничего не могут (это голосовой спазм). Не надо опасаться, что мы провоцируем ребенка на «аффективное» поведение. Без этого мы никогда не сможем ему помочь, а такие или похожие ситуации все равно встретятся в его жизни, да и вообще найти повод для бурной вспышки не представляет труда.

Нормальный дошкольник, конечно, тоже будет бояться стоящего за дверью «волка» и тем не менее найдет тысячу способов, как выйти из ситуации. Он откроет воображаемую дверь и скажет все, что нужно, не подходя к настоящей. Он не услышит стука или слов взрослого, он, наконец, попросит взрослого вместе с ним открыть дверь или возьмет с собой для смелости «волшебное» ружье или саблю. В общем, он с успехом справится с не очень приятной для него ситуацией. Дети же с «аффективным» поведением не умеют этого делать. Кроме того, у них есть ещё одна очень уязвимая черта, которая заключается в том, что многие абсолютно безопасные ситуации воспринимаются ими как эмоционально опасные. Поэтому круг страхов все время ширится.

Выявленные характерные черты детей с «аффективным» поведением свидетельствуют, что они имеют неправильное развитие воображения, которое «отвечает» за смысл, внеситуативность и в конечном счете за эмоциональное равновесие. Поэтому эта специфика детей должна быть учтена взрослыми при

обучении и воспитании. Если оставить таких детей и их трудности без внимания, то очень возможно, что в школьном возрасте нам придется уже обращаться за помощью к врачу и прибегать к специальному лечению. Дошкольникам же мы, взрослые, в большинстве случаев еще можем помочь сами.

КАК ПОМОЧЬ ДЕТЯМ С «АФФЕКТИВНЫМ» ПОВЕДЕНИЕМ

Основным средством помощи детям с «аффективным» поведением является игра. Мы уже говорили о видах игр и условиях их проведения. Вместе с тем коррекционная работа с детьми, испытывающими трудности в поведении, предполагает учет и общих закономерностей игровой деятельности, и некоторой их специфики. Коррекционная работа предполагает четыре этапа.

На первом этапе необходимо помочь малышу с помощью роли-образа занять позицию управляющего, режиссера. Дело в том, что по своим личностным особенностям дети с «аффективным» поведением не в состоянии быть субъектами деятельности и играть, например, в режиссерские игры, так как принципиально не способны удерживать позицию режиссера. Их зажатость и безынициативность, низкий уровень развития воображения и неумение играть приводят к тому, что они «сползают» от режиссерской игры к простой манипуляции. Вместе с тем мы уже отмечали, что особая внутренняя надситуативная позиция складывается и развивается именно в режиссерской игре. Часто эти дети вообще отказываются от игр, подобных режиссерским, объясняя свой отказ тем, что так играть они не умеют, «их так не учили».

По логике развития игровой деятельности детей вначале необходимо научить придумыванию сюжета, соединению предметов по смыслу, ведь именно это и лежит в основе выхода из трудных ситуаций, их осмысления и переосмысления и помогает избегать аффективных реакций. Таким образом, с детьми необходимо играть в режиссерские игры. Кроме тех условий, о которых говорилось раньше, детям с «аффективным» поведением нужна на первых порах *роль-образ*, так как она делает ребенка более уверенным в своих силах и дает ему возможность управлять ситуацией. Всемогущий волшебник,

маг, чародей — с помощью этой роли-образа ребенок ставится как бы на д ситуации и через предметный материал управляет ею. В таких играх нет ролей, нет и ролевых отношений. Главная функция роли-образа — преодолеть зажатость и «послушание» ребенка.

Вначале нужно обучить малыша владеть образом. Взрослый предлагает ребенку игру, в которой он учится защищать слабых, побеждать злых, помогать друзьям и т.п. Наиболее удачны сюжеты, когда с трудностями сталкиваются два противоположных по характеру героя: один боится, плачет, теряется, а другой решает все задания и преодолевает все преграды. Такие герои очень наглядно демонстрируют малышу два способа выхода из трудных ситуаций. Ребенок, не осознающий (помните, мы говорили об этом?) своих трудностей, конечно, примет роль смелого и сильного и убедится в том, что любые сложности преодолимы. Кроме этого, находясь в позиции *вовне*, он сможет помочь «своему» персонажу.

Конечно, если ребенок имеет очень сильную степень аффективных реакций, т.е., другими словами, его аффективность уже стала неотъемлемой частью его личности, он может не справиться с предложенной ситуацией, будет очень скудно использовать игровые действия, просить прекратить игру и т.п. Тогда исполнение роли-образа должен взять на себя взрослый, предоставив малышу роль зрителя. Постепенно ребенок будет приближаться к совместному со взрослым исполнению роли и, наконец, перейдет полностью к самостоятельной игре и преодолению трудностей, встречающихся в ней.

Я часто использую на этом этапе коррекционной работы рассказ про двух братьев, с которыми все время происходят разные приключения: то им надо пройти сквозь дремучий лес, то переплыть океан, то сразиться с чудовищем и т.д. В общем, получается своеобразная «многосерийная» игра. Один из братьев (очень похожий на ребенка, испытывающего аффективные реакции) все время плачет, не хочет ничего делать, не может преодолеть ни одно препятствие, другой же, наоборот, все время что-то придумывает и всегда выходит победителем из всех переделок. Играть можно с куклами или с двумя кубиками, на которых изображены «личики» — одно веселое, а другое грустное. Управлять ситуацией может волшебник, который наблюдает за братьями и помогает им в решающий момент. Если малыш вначале не справляется с этой ролью (взрослый рассказывает и разыгрывает завязку истории, предоставляя героям выпутаться из сложной ситуации, например сразиться с

драконом) и всячески хочет избежать данной игры или, что еще хуже, начинает плакать, можно продолжить, как ни в чем ни бывало: «"Ложись, дракон, спать, а утром мы сразимся", — сказал один из братьев. В это время чародей дал ему волшебный меч, и мальчик отсек дракону все его головы». Слезы высыхают, и ребенок уже хочет самостоятельно повторить счастливый исход поединка. Постепенно дети убеждаются в том, что из самых сложных ситуаций можно найти выход, и при этом решающее слово — за ними. Они уже без прежнего страха слушают взрослого и даже иногда сами просят его рассказать что-нибудь «страшненькое». Поборов страх и преодолев трудности один раз, дети стремятся закрепить возникшие уверенность в своих силах и смелость. Конечно, эти ощущения еще очень хрупкие, и появляются они лишь в результате введенной взрослым роли. Вместе с тем можно считать, что задачу первого этапа коррекционной работы мы выполнили.

На втором этапе коррекционной работы мы снова предлагаем детям режиссерские игры с каким-нибудь конфликтом, сложной ситуацией, но играть в них малыш уже должен без роли-образа, а только исходя из позиции режиссера, которую он строит самостоятельно. Вначале, как и на предыдущем этапе, ребенок может быть просто зрителем. Очень полезны здесь какие-нибудь нелепицы, фантастические, нереальные истории. Например, такая: «По дороге идет великан, волосы у него так запутались, что он ничего не видит. Вдруг он наткнулся на что-то, смотрит, а это забор. Взял великан забор и причесался, потом поставил забор на место и пошел дальше». Повествование взрослый сопровождает показом с помощью кубиков или мелкого игрового материала. Затем постепенно малыш начинает сам продолжать и заканчивать такие истории. Здесь можно использовать еще один прием. Так, например, если вы играете с кубиками, то великана, который не знает, как выйти из ситуации, может изображать большой кубик или какая-нибудь крупная игрушка, а вот найти выход из трудного положения ему помогает маленький кубик. Дело в том, что дети с «аффективным» поведением, в отличие от своих сверстников, часто считают себя еще более маленькими и беспомощными, чем они есть на самом деле. Это и мешает им быть волшебниками — ведь волшебник всегда большой и могучий! А когда в трудной ситуации все делает маленький кубик-игрушка, то малыш становится более уверенным в себе.

Постепенно рассказы-загадки усложняются, и малышу отводится в них все больше и больше места. Например, взрослый расставляет на столе «пальмы», сажает на них «обезьян», жестом

или с помощью веревочки очерчивает «море» и начинает рассказ: «На берегу синего моря росли пальмы. На них жили обезьяны. А под ними рыбаки сушили сети. И вот как-то раз рыбаки пришли домой с богатым уловом...» После небольшой паузы, если ребенок ничего не говорит, взрослый задает вопрос: «А что же было дальше?» Обычно дети продолжают рассказ, сопровождая его действиями с игрушками или кубиками. Например: «Обезьяны взяли сети, натянули их между пальмами и стали качаться, как на качелях. Они порвали сети и убежали, а тут пришли рыбаки. Рыбаки захотели узнать, кто порвал их сети. Обезьяны вернулись и помогли починить их». Или: «Рыбаки оставили в сетях рыбу. Обезьяны всю ее съели, а потом пошли ловить другую рыбу. Поймали столько, что не смогли всю съесть. Пришли рыбаки и очень удивились, что в их сетях так много рыбы».

Как видите, в продолжение рассказа-игры дети сами вводят конфликтную ситуацию — «порвали сети» или «съели всю рыбу», а потом сами же из нее и выходят — «починили сети», «наловили новой рыбы» и т.п. Это очень важный показатель того, что мы верно помогаем малышу преодолеть трудности.

На третьем этапе коррекционной работы малыш уже научается строить рассказ без опоры на предметы: он продолжает рассказ взрослого, решая предложенную им задачу словесно, без помощи роли-образа и предметов, которые он использовал на первых этапах. Очень важно, чтобы и на этом этапе рассказы постепенно усложнялись. Вначале конфликта нет, потом он появляется, достаточно простой и не страшный, и только после того как малыш научился справляться с ним, можно предложить более трудную и значимую для него ситуацию. Например: «Дети пошли в лес. Их очень долго не было. Мама ждала их дома и волновалась, она ходила их искать, но никого не нашла...» Если нам удалось скорригировать воображение ребенка, если у него появилась надситуативная внутренняя позиция, если он стал личностно более уверенным, то он может закончить этот рассказ примерно так: «Детей долго не было, но зато они пришли домой довольные: много грибов и ягод собрали. Мама с папой были рады. Они все поели и легли спать».

Этот счастливый конец дети уже могут предложить без конфликта и страха, без обязательного «заблудились» и «съел медведь». Если все-таки традиционные «ужасы» перевешивают и появляются в их рассказе, то все равно дети достаточно легко с ними справляются и находят удачный финал.

На четвертом этапе работы можно использовать еще один прием, который очень помогает детям с трудностями в поведении. Мы уже отмечали что дети часто не осознают своих страхов и именно поэтому им очень трудно помочь. Вот, например, когда ребенок боится темноты, а мы говорим ему «там никого нет», мы все равно не сможем ему помочь, потому что это для нас никого нет, а для ребенка есть. Его страх бессмысленный, бессознательный, и любые наши доводы не убеждают малыша. Поэтому очень важно, чтобы ребенок стал о с о з н а в а т ь , что он боится, и понял, чего именно он боится, как он себя ведет. Для этого необходимо изменить позицию ребенка: ведь когда детям надо кого-то защитить, они становятся умнее и храбрее. И мы должны стараться использовать эту черту ребенка.

Сын одной моей приятельницы очень боялся оставаться один. Ни уговоры, ни поощрения, ни наказания не могли ничего изменить. Обычно спокойному и дружелюбному мальчику начинали видаться чудовища и все самые страшные картины, едва он оставался один. Проведенный курс коррекции благотворно повлиял на ребенка, но оставаться один он не мог, это все еще было для него большой проблемой. Тогда мы придумали, что в другом городе живет мальчик Саша, который... боится оставаться дома один. Мы попросили Ваню написать ему письмо, чтобы уговорить остаться одному, так как Сашиной маме надо было обязательно уйти из дома, чтобы вылечить больного ребенка. Ваня тут же взялся за дело. Он стал придумывать, как убедить выдуманного нами мальчика. Ваня начал доказывать, что ничего в этом страшного нет.

На следующий день мама попросила Ваню остаться ненадолго одному, он согласился и сказал, что будет придумывать еще письмо мальчику, а когда мама вернется, она его напишет. Сочинение писем стало для нашего Вани одним из любимых занятий. И это тут же сказалось и на его поведении: он даже просил оставить его одного, рассказывал всем знакомым, как он любит оставаться один, и продолжал сочинять письма Саше, все еще не избавившемуся от своих страхов. Однажды Ваня обнаружил, что убеждает мальчика теми же словами, которые когда-то сам слышал от мамы, но тогда он почему-то не понимал их. Мы-то знаем: он просто не видел свои трудности и не осознавал предложенный другим выход.

Очень важно, чтобы ребенок смог вернуться к своим письмам и почитать их снова, смог вспомнить свои переживания и пути ухода от них.

С помощью подобных приемов мы влияем на воображение

ребенка: оно развивается и приобретает нормальный характер. У детей появляется особая внутренняя позиция, которая помогает им выходить из ситуации, смотреть на нее со стороны и управлять своим воображением и фантазией.

Мы рассмотрели случаи с теми детьми, у которых в воображении не развита была особая внутренняя позиция. А что из себя представляют дети, не имеющие других компонентов воображения? Об этом — в следующей главе.

ЭТИ ТРУДНЫЕ «ТИХОНИ»

Итак, если у ребенка нет особой внутренней позиции, он не умеет управлять своим воображением и эмоциями, вызываемыми им. А если у малыша в воображении не представлена предметная среда или прошлый опыт, то его поведение часто напоминает больших детей с аутизмом, которые живут в нереальном мире, выдуманном ими самими, не умеют общаться с другими людьми и имеют еще множество других серьезных трудностей. В этой главе мы рассматриваем развитие дошкольников, среди которых подчас встречаются дети с трудностями, поведение которых внешне напоминает поведение детей с аутизмом. Они здоровы и не нуждаются в медицинской помощи. Просто основное новообразование дошкольного периода — воображение — у них получает неправильное развитие. Для краткости мы условно будем называть их детьми с «аутичным» поведением.

Обычно такие дети в дошкольном возрасте не вызывают тревоги. Специфика их поведения воспринимается как индивидуальное проявление характера и, с точки зрения взрослых, не требует никакого вмешательства. Более того, их своеобразие является предметом гордости родителей. Вместе с тем на первый взгляд невинные особенности дошкольника впоследствии, в младшем школьном возрасте, нередко приводят к трагедии — ребенок не может учиться, не усваивает учебный материал, порой даже попадает в специальное медицинское учреждение. В отличие от «аффективных» детей, выявление которых требует специально созданных диагностических ситуаций, дети с «аутичным» поведением проявляют свои особенности в повседневной жизни, и обнаружить их можно путем наблюдения. Если же необходимо более быстро выявить их, можно предложить ребенку очень простые задания — что-

нибудь нарисовать или слепить, окончить начатую взрослым историю, принять участие в коллективной игре, обучить простейшему навыку, рассказать, что он делал в выходные дни, и т.п. Наблюдая за детьми, а также анализируя выполнение заданий, можно обнаружить их характерные черты. Эти дети:

отличаются трудным входением в ситуацию. Период адаптации у них длится очень долго. Они никак не могут привыкнуть, например, к детскому саду или новой квартире. Они начинают плохо спать, это отражается на их аппетите;

плохо выходят из ситуации. Если ребенок чем-то занят, то, чтобы его отвлечь, нужно многократно к нему обратиться, и иногда слов бывает недостаточно, чтобы заставить его посмотреть на того, кто к нему обращается. Они часто «взнут» в ситуации, не могут переключить свое внимание на что-то или на кого-то;

отличаются плохой обучаемостью. Несмотря на нормальное умственное развитие и хорошие способности, на занятиях они выделяются тем, что как бы «выпадают» из них. Они могут примерно себя вести, смотреть на педагога, но не видеть его, слушать взрослого, но не слышать его и т.п.;

отличаются тем, что однажды усвоенное ими плохо умеют переносить на другие области. При обучении математике и грамоте они к каждой задаче, к каждому упражнению подходят как к увиденному впервые. Аргументы взрослого, к примеру: «Я же тебе объясняла такую задачу», вызывают у них недоумение: «Вы объясняли про грибы, а эта задача про ягоды». Это ведет к шаблонности, к отсутствию в деятельности творческого начала;

отличаются плохой коммуникабельностью. Их неумение общаться как с детьми, так и со взрослыми приводит к тому, что часто их считают неуверенными и стеснительными;

как правило, имеют низкий уровень развития любой индивидуальной деятельности. Особенно ярко это проявляется в их продуктивной деятельности. Их рисунки, поделки отличаются и плохим качеством, и отсутствием замысла. Зачастую они просто сидят пассивно за столом, не занимаясь ничем;

имеют продуктивную деятельность, результаты которой кардинально отличаются от работ их сверстников. Так, если большинство дошкольников создают нечто имеющее непосредственную связь с реальным миром, то творения «аутичных» детей отличаются нереальностью, оторванностью от действительности. Их рисунки и рассказы обычно поражают своей искусственностью и уходом от окружающего их мира;

не принимают участия в совместной коллективной дея-

тельности, так как не могут найти своего места в ней. Это легко наблюдается в игре. Как правило, они или просто сидят, или что-то делают отдельно от остальных. Если же их специально вовлечь в общую деятельность, то необходимо определить их конкретную функцию или конкретное действие. Но и в этом случае они легко «выпадают» из общей игры, как только ситуация хоть немного меняется. Они не умеют быстро реагировать на ее изменения. Такие дети, как правило, лишь дотошно, очень скрупулезно, некритично выполняют указания взрослого;

обычно имеют хорошо развитую речь. Однако речь их носит правоучительный характер, изобилует «взрослыми» словами, книжными оборотами; штампами. Другой особенностью речи является то, что она, как правило, внепредметна и внеситуативна. Задание описать картинку или продолжить рассказ взрослого дети выполняют плохо, по крайней мере при этом их речь значительно беднее, чем в повседневной жизни;

отличаются малой подвижностью. Они, как правило, имеют плохо развитую и крупную и мелкую моторику, страдают недостаточной координацией движений, не любят подвижных видов деятельности;

малоактивны. Поскольку ребенок с такими трудностями в поведении живет в своем, созданном им мире, то в реальном мире он не находит себе места. Это и приводит к тому, что малыш малоактивен, безынициативен и в жизни выполняет все строго в соответствии с требованием взрослого, все только «для тети», в ограниченных рамках — от и до. В остальное время он продолжает пребывать в мире, далеком от реального;

очень часто приобретают такой вторичный дефект, как эффективность. Нередко неумение участвовать в коллективной деятельности, объяснить всем остальным свой замысел, а также низкий уровень развития общения приводят к тому, что ребенок становится агрессивным, у него появляются немотивированные капризы, т.е. у него появляется «аффективное» поведение. Однако важно иметь в виду, что эффективность у таких детей — это лишь их реакция, способ решения своих проблем.

Работа с этими детьми предполагает в первую очередь коррекцию развития их воображения, его обогащение за счет предметной среды и прошлого опыта. Это, в свою очередь, прямо и непосредственно связано с развитием индивидуальной, особенно продуктивной деятельности детей и формированием их общения с другими людьми.

КАК ПОМОЧЬ ДЕТЯМ С «АУТИЧНЫМ» ПОВЕДЕНИЕМ

В начале работы с «аутичными» детьми особое внимание необходимо обратить на создание предметной среды, способствующей их предметной деятельности, при которой ребенок, действуя в мире реальных предметов, практически познает их смысл и смысл действий с ними. Этому очень помогают домашние животные, требующие ухода и вызывающие эмоциональный отклик ребенка.

Необходимо предвидеть и создавать ситуации, помогающие малышу начать действовать с предметами: вымыть игрушки, стол, поддоны для растений, поилки, сложить бумагу, полотенца, застелить постель. Ребенок должен научиться причесывать себя, куклу и малыша, нуждающегося в помощи.

Предметы, с которыми действует ребенок, являются основой для формирования предметной среды как компонента воображения. Поэтому необходимо, чтобы круг этих предметов постепенно расширялся и чтобы ребенок самостоятельно или с помощью взрослого мог их использовать. Таким образом, помимо предметной среды появляется и расширяется собственный опыт ребенка, также необходимый для коррекции особенностей его поведения.

После того как малыш понемногу научится действовать с реальными объектами, начинается новый этап в коррекционной работе — действия с воображаемым объектом. Детям нужно предложить игровые упражнения типа «повтори без предмета». Например, поиграть с мячом, а затем сделать то же самое, но без него. Такие игры будут способствовать возникновению «живого образа» в мнимой ситуации, в ситуации «как будто», «понарошку».

Постепенно задания усложняются, в них вводится временный перерыв, например: сделай прическу кукле, подойди к окну, посчитай, сколько там деревьев, а теперь «как будто» причеси куклу и т.п. Здесь очень помогут зрители, которые видят, насколько точно малыш передал действия с воображаемым объектом. Во время выполнения задания они могут задавать ребенку уточняющие вопросы: «Как ты ее причесал? Ты сделал пробор или нет? С какой стороны пробор?» и т.п.

Когда малыш овладеет подобными навыками, можно поиграть и без предварительного реального действия с реальным предметом. Тут свое законное место занимают уже описанные нами игры «Угадай, кто это» или «Дедушка Ма-зай» и др. Дети

очень любят, когда отдельные действия с предметами соединяются в единый сюжет: например, надо показать, как утром собирались в детский сад, как в воскресенье с папой ездили в зоопарк. Малышу одинаково полезно в таких заданиях быть и зрителем, чтобы понять, что изображает взрослый или другой ребенок (это привлечет его к реальному миру), и актером, самостоятельно выполняющим все действия. Это прочная основа для полноценного общения ребенка (которой обычно малыши овладевают в период младенчества и раннего детства).

Интересно проходит такая игра: участники становятся в круг и начинают передавать друг другу воображаемый предмет. Это может быть мячик, колючий еж, горячий блин и т.п. Важно, чтобы малыш предварительно научился «готовить» руки и правильно брал и передавал этот предмет, в зависимости от его особенностей.

Можно играть в эту игру и по-другому: один из играющих выходит и не слышит, что дети договариваются передавать в круге. Он должен догадаться об этом по движениям ребят. Таким образом, малыш будет направлен на реальный мир с реальными предметами, на способы действия с ними, на точность воспроизведения этих способов.

Все, о чем мы говорили до сих пор, — это предварительная работа по введению детей в продуктивную деятельность. Поэтому описанные приемы и методы работы с детьми с «аутичным» поведением могут служить не только как коррекция, но и как подготовительный этап для развития их индивидуальной деятельности, в частности деятельности продуктивной.

Как уже отмечалось, продуктивная деятельность имеет очень важное значение и для развития воображения, и для возникновения творчества детей. Однако надо отметить, что продуктивная деятельность современных детей, как и игра, во многом не удовлетворяет нас. Дети стали меньше рисовать и лепить, поделки их похожи друг на друга, малыши часто лишь повторяют то, чему их научили дома или на занятиях в детском саду. Такая продуктивная деятельность не способствует воспитанию воображения и поэтому является малоэффективной для психического развития детей.

Как же следует организовать продуктивную деятельность детей, чтобы она одновременно и создавала прочную основу для их индивидуальной деятельности, и была бы мощным средством развития их воображения?

КАК НАУЧИТЬ ДЕТЕЙ ТВОРЧЕСКИ РИСОВАТЬ

Многим детям, особенно с трудностями в поведении, свойственно полностью копировать то, чему их обучили. Это часто ведет к появлению шаблонной, узко репродуктивной деятельности. Поэтому основная задача взрослого состоит в том, чтобы нацелить малыша на деятельность творческую, оригинальную, связанную прежде всего с воображением.

Прежде всего это рисование. Почему оно? Во-первых, это любимая большинством детей деятельность, не требующая никаких особенных специальных условий для организации; во-вторых, рисование имеет почти все характерные черты, присущие любой детской деятельности, как продуктивной, так и игре. И, наконец, в третьих, в рисовании достаточно полно представлены все компоненты воображения — и предметная среда, и прошлый опыт, и особая внутренняя позиция.

Основной метод, разработанный психологом В. В. Степановой и предлагаемый для обучения детей рисованию — дорисовывание, — дает возможность соблюдать основное условие воображения: видеть целое раньше частей. Дети должны в штрихах, линиях, точках увидеть образ и дорисовать его. Причем штрихи эти, точки и линии взяты не с потолка, а были отобраны в результате глубокого анализа детских рисунков и характеризуют определенные этапы развития изобразительной деятельности. Особое внимание при таком обучении отводится позиции взрослого — он такой же участник совместной деятельности, как и дети, и тоже может предложить свой вариант, но только тогда, когда малыши исчерпали свои. Очень хорошо, если вариант взрослого даст новый толчок детскому воображению. Например, если ребята видят, скажем, птиц, то взрослый предлагает рыбу или машину и т.п.

Первые «каракули» состоят из длинных, коротких линий в направлении от себя, затем появляются движения к себе и дуги (рис. 6). Малыш не боится произвести такие простые движения на бумаге или на доске, он вполне доверяет в этом деле своей руке. Дети с легкостью подражают действиям взрослого и наносят на доску множество подобных линий, но, естественно, эти линии будут отличаться ритмом штрихов, плотностью, характером изломов и изгибов, т.е. они будут и н д и в и д у а л ь н ы . После того как дети увидят результат их совместной деятельности,

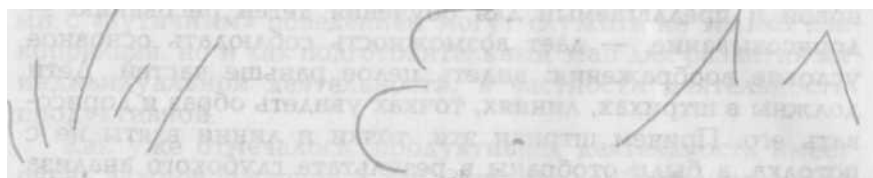


Рис. 6

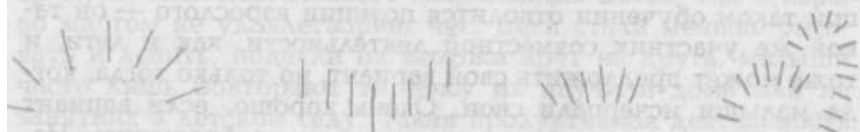


Рис. 7

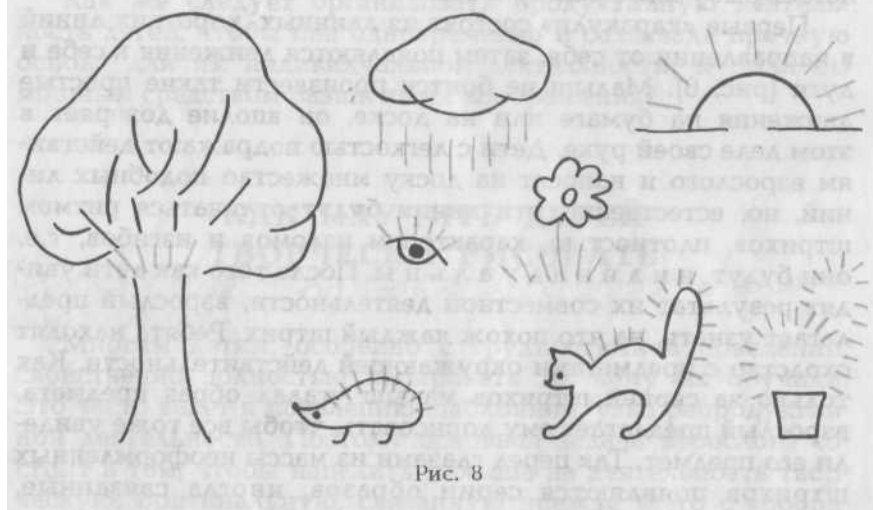


Рис. 8

взрослый предлагает узнать, на что похож каждый штрих. Ребята находят сходство с предметами окружающей действительности. Как только за серией штрихов малыш угадал образ предмета, взрослый предлагает ему дорисовать, чтобы все тоже увидели его предмет. Так перед глазами из массы неоформленных штрихов появляются серии образов, иногда связанные, иногда не связанные одним сюжетом.

Другие штрихи получают из жеста от себя, к себе в определенных конфигурациях (рис. 7). Детям предлагают их дорисовать. Взрослый постоянно ведет малышей за собой, знакомя их с новыми способами действия. Как только они усвоят этот

новый способ, взрослый в позиции равного предлагает им принципиально другое решение. Дети вначале легко осваивают образы кустика, дерева, карандаша в стакане, ежика, солнышка и т.д. Взрослый предлагает свои варианты (рис. 8).



Рис. 9

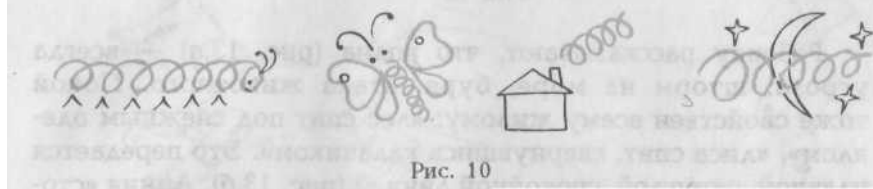


Рис. 10

Следующие типы штрихов, которые предлагаются для дорисовывания, — это замкнутые, петлеобразные клубки (рис. 9), спиралеобразные линии (рис. 10), группы точек (рис. 11), овалы, круги (рис. 12).

Следует иметь в виду, что если у ребенка не получаются какие-либо штрихи, то восстанавливать необходимо сам жест. Если малышу не даются прямые штрихи, то нужно, к примеру, учить его отщипывать кусочки хлеба и кормить ими голубей, или подобрать другую, близкую по характеру деятельность.



Рис. 11

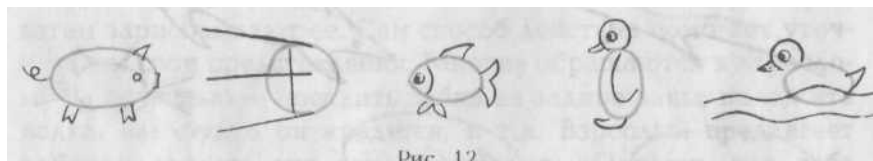
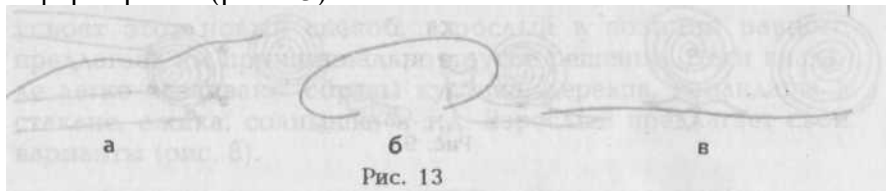


Рис. 12

На следующем этапе дорисовывания предлагаются разнообразные геометрические фигуры, при этом поощряется

оригинальный способ решения задачи. Эта деятельность должна помочь детям поверить в собственные силы, снять недоверие к своей руке, что необходимо для перехода к следующему этапу коррекционной работы или обучению рисованию. Затем малышам задают такие линии: волна, плавно округленная линия, напряженная линия, просят рассказать о характере каждой из них. Эта работа будет успешной лишь в том случае, если жест сформирован (рис. 13).



Ребенку рассказывают, что волна (рис. 13,а) — всегда угроза: шторм на море, буря, атака животного. Покой тоже свойствен всему живому: «лес спит под снежным одеялом», «лиса спит, свернувшись калачиком». Это передается плавной, округлой, спокойной линией (рис. 13,б). Линия «сторожит» (рис. 13,в) — это напряженная, прямая линия, обозначающая «тишину перед бурей». Детям предлагается дорисовать эти линии, начиная с позиции округлой линии «спит». Затем вводится линия «волна» и в последнюю очередь линия «сторожит».

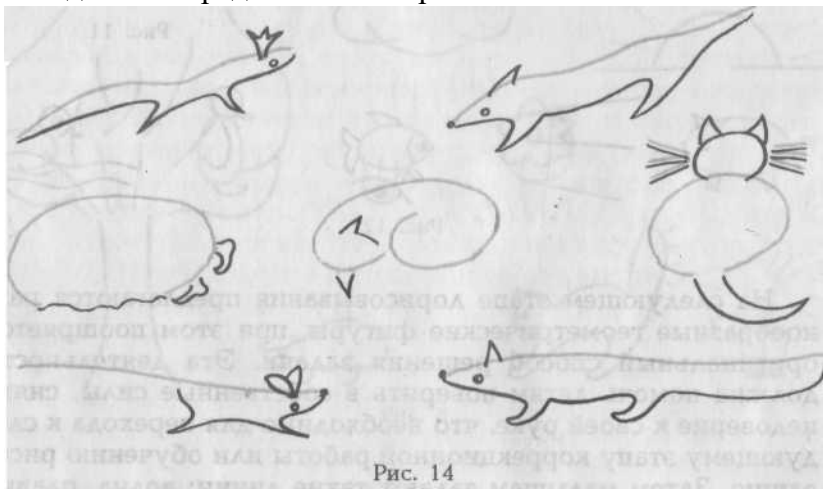


Рисунок оценивается с точки зрения характера получившегося изображения: волк — добрый, злой, гордый, смелый и

т.д. Приведем типичные изображения, сделанные детьми (рис. 14).

Для того чтобы ребята могли экспериментировать, играть с образами и менять позу изображаемого персонажа, его характер, можно предложить им подвижные плоскостные модели, выполненные в характерном цвете, без излишней детализации. Шарнирные крепления помогут добиться наибольшей выразительности. Кроме этого, дошкольники очень любят играть с такими фигурами (рис. 15).

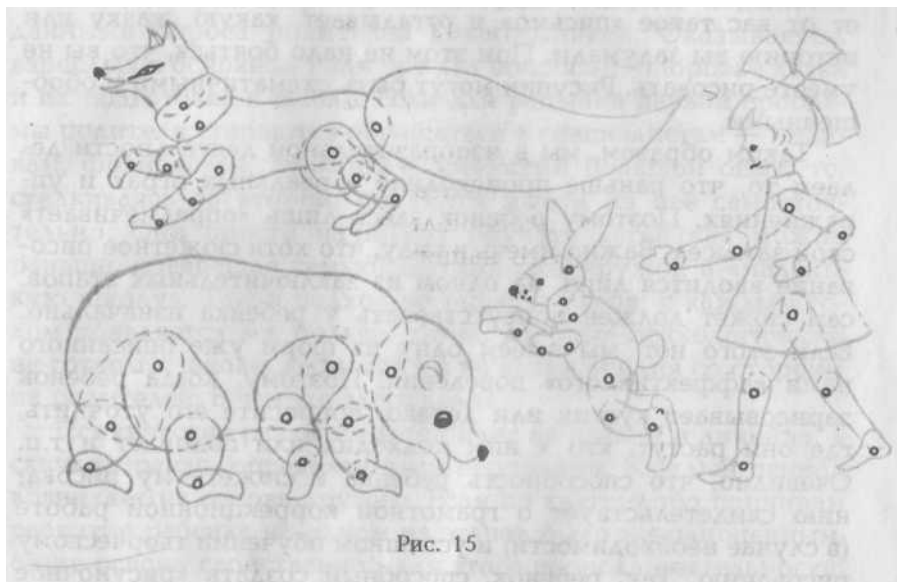


Рис. 15

Дети придают модели необходимую по замыслу позу, а затем зарисовывают ее. Сам способ действия помогает уточнить им свои представления. Многие обращаются к взрослому за помощью — посадить зайца на задние лапы, положить волка, как будто он крадется, и т.д. Взрослый предлагает ребенку сделать это самостоятельно: «Покажи, как тебе нужно, как ты хочешь». В крайнем случае взрослый начинает делать это совместно с ребенком, пока тот не поймет, что от него требуется.

Для рисования важно предлагать малышу различные способы и материалы. Например, рисование мелом на доске из линолеума

позволяет ребенку при необходимости с легкостью исправить неудачный штрих и заменить его новым. Затем понравившийся рисунок переносят с доски на бумагу. Лишь после этого переходят к сюжетному рисованию.

Сюжетное рисование можно ввести как игру «Рисуночное письмо». Несколько детей (ребенок и взрослый) придумывают (выбирают) какой-нибудь рассказ и иллюстрируют его рисунками так, чтобы «письмо» поняли те, кому оно адресовано. Если ребенок затрудняется в выполнении этого задания (или ограничен круг партнеров), он первый получает от вас такое «письмо» и отгадывает, какую сказку или историю вы задумали. При этом не надо бояться, что вы не умеете рисовать. Рисунки могут быть схематичными и обобщенными.

Таким образом, мы в изобразительной деятельности делаем то, что раньше происходило в реальных играх и упражнениях. Поэтому ребенок здесь лишь «опредмечивает» свой замысел. Важно иметь в виду, что хотя сюжетное рисование вводится лишь на одном из заключительных этапов, сам сюжет должен присутствовать у ребенка изначально. Если этого нет, мы имеем одну из форм уже описанного нами «аффективного» поведения. Поэтому, когда ребенок зарисовывает кустик или дерево, попросите его уточнить, где они растут, кто к ним подходил или подойдет и т.п. Очевидно, что способность ребенка к сюжетному рисованию свидетельствует о грамотной коррекционной работе (в случае необходимости) и успешном обучении творческому рисованию. Так, ребенок, способный создать «рисуночное письмо», не просто обладает высоким уровнем развития воображения, но имеет все три его компонента. Он уже обращен к реальному миру и использует развернутую внутреннюю позицию как средство овладения им. Он легко вступает в совместную деятельность, способен не просто обучаться какому-либо навыку и умению, но и перенести их в другие области действительности. Другими словами, он не вызывает больше беспокойства своим психическим развитием — у него исчезли специфические формы «аутичного» поведения.

Выявление логики продуктивной деятельности на основе воображения приводит к становлению самостоятельной деятельности ребенка, развитию моторики, возникновению творческих способностей, исчезновению имеющихся трудностей психического развития.

Все это является и фундаментом, и главным результатом полноценного развития воображения в дошкольном возрасте. Все это — основа психологической готовности детей к обучению в школе.

ЧТО ТАКОЕ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ

Как-то в разговоре со мной один социолог поделился данными опроса родителей дошкольников. Оказывается, взрослых в основном волнуют два вопроса — здоровье детей и их подготовка к школе. Если для решения первой проблемы родители стараются обращаться к специалистам — медикам, физиологам, практикам, имеющим большой опыт, то, сталкиваясь со второй, пытаются выйти из нее самостоятельно. Они просто начинают обучать детей как можно раньше, превращая семью, детский сад, кружок в «маленькую школу». Такой подход не оправдал себя: с каждым годом появляется все больше детей, которые психологически не готовы к школе, несмотря ни на какие усилия со стороны их родителей. В чем же здесь дело?

Психическое развитие детей идет не плавно и линейно, а скачкообразно, определенными периодами. Каждый период возникает на основе другого. Если по каким-либо причинам развитие ребенка на одном из этапов было неполноценным, он не освоил свойственной для этого периода деятельности, не получил специфических черт личности, то на следующем этапе он будет испытывать серьезные трудности и его развитие будет идти искаженным путем. Применительно к интересующей нас проблеме это означает следующее: малыш будет готов к школьному обучению и сможет безболезненно перейти из детского сада в школу, от обучения в детском саду к специфически школьному обучению, если будет иметь полноценное психическое развитие в дошкольном возрасте. С психологической точки зрения, полноценное психическое развитие обеспечивается ведущей деятельностью каждого этапа и его возрастным психологическим новообразованием. Для дошкольного возраста ведущей деятельностью является игра, а возрастным психологическим новообразованием — воображение. Поэтому если малыш не доиграл, не дофантазировал, не прошел выделенные и описанные

ранее уровни развития воображения, не овладел всеми видами игры, он не сможет легко обучаться в школе в силу своей психологической неподготовленности.

При переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту у ребенка происходят очень серьезные изменения в его психике, в структуре его личности, что и обеспечивает ему психологическую подготовленность к школьной жизни, к новой, более сложной ведущей деятельности — учению. Чтобы нам разобраться в причине изменений, в их специфике, обратимся к примеру, используемому Л. С. Выготским для характеристики «кризиса 7 лет».

Мальчик, страдающий врожденным дефектом (хромотой), смотрит в окно и видит, что дети во дворе играют в футбол. «Я пойду во двор», — говорит мальчик. «Ты забыл, — спрашивает мама, — как вчера ты просился играть? Вернулся весь в слезах, жаловался, что ребята тебя обижали, и обещал никогда не ходить к ним». «Это было вчера, — отвечает мальчик, — а сегодня все будет по-другому!» И он радостно убегает во двор. Проходит совсем немного времени, и мальчик с ревом возвращается к маме и жалуется ей на мальчиков. Он грозит им из окна кулаком и сквозь слезы говорит, что больше никогда не пойдет в этот «проклятый» двор к этим «плохим» мальчишкам, а будет сидеть дома с мамой. Но наступает следующий день, мальчик видит, что футбольная команда уже в сборе, и снова с радостью бежит во двор играть в ненавистный еще вчера футбол.

Это типичная характеристика поведения дошкольников. Мы с ней ежедневно сталкиваемся. Вот мы увидели, как наше любимое чадо валяется на земле в новой куртке. Мы (в зависимости от темперамента) либо объясняем, почему так делать не надо, либо в сердцах распускаем руки. Малыш выслушивает нас, обещает никогда так больше не делать, а спустя 5—10 минут снова оказывается на земле.

Но вот проходит совсем немного времени, и уже знакомый нам мальчик сидит дома и не просится не только играть в футбол, но даже и просто гулять. На предложение мамы пойти погулять на улицу он отвечает, что вообще не любит гулять, а предпочитает посидеть дома и почитать. Это уже характерно для поведения младшего школьника. Что же произошло? По словам Л. С. Выготского, мальчик научился обобщать свои переживания. Его эмоции стали «умными», они помогают ему ориентироваться в

окружающем мире и предупреждать неприятные переживания. Ребенок теперь способен предвидеть нежелательные для себя ситуации и сознательно избежать их.

На аналогичный пример сослался в своих лекциях и Д. Б. Эльконин. Малыш научился играть в шашки, и как только папа приходит домой, он бежит в прихожую с доской под мышкой и предлагает поиграть в шашки. Отец твердо решил не поддаваться сыну и выигрывает каждую партию. Мальчик расстраивается, плачет, говорит, что шашки плохая игра, что он не любит в них играть, никогда больше не возьмет в руки шашечной доски. Но вот наступает следующий вечер, и малыш опять терпеливо ждет папу в прихожей с доской под мышкой. «Ты же будешь плакать», — говорит ему отец. «Нет, сегодня точно не буду», — обещает сын, но не проходит и десяти минут, как снова слышится громкий плач. Но вот однажды... Папа вдруг обратил внимание, что уже несколько дней сын не ждет его и не предлагает традиционную партию в шашки. «Пойдем поиграем в шашки», — зовет он сына. «Нет, — отвечает мальчик, — я пойду поиграю с Петькой, он играет еще хуже меня».

Ребенок от дошкольного переходит к «взрослому», сознательному поведению, которое позволяет избежать неприятных эмоций. Малыш предполагает, что игра в шашки с папой кончится для него плохо, и идет играть к соседскому Петьке, чтобы заведомо получить удовольствие — обыграть его.

Эти на первый взгляд незначительные изменения на самом деле представляют собой глубокую личностную перестройку, которая помогает ребенку стать более взрослым, перейти на следующую возрастную ступень — младший школьный возраст, овладеть новой для себя деятельностью — учебной. Таким образом, готовность к школе — это не сумма каких-то пусть даже очень важных, «взрослых» и необходимых для школы знаний, умений и навыков, а определенная цепь психического развития, которая характеризуется появлением «умных» эмоций, способностью предвосхищать исход ситуации, умением выйти за ее пределы и, таким образом, управлять ею. Где и как происходит становление этих особенностей ребенка? Об этом — в следующей главе.

КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИ

ПОДГОТОВИТЬ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

Веселые и нарядные, с большими букетами цветов идут первоклассники в школу 1 сентября. Они все уверены, что будут хорошими учениками, будут получать только «пятерки» и их школьная жизнь принесет только радость. Но вот проходит совсем немного времени, и родители начинают жаловаться, что утром ребенка не поднимаешь, что слова «пора в школу» тут же вызывают бурную реакцию: «Не хочу!» Дети начинают с нетерпением ждать каникул и видят несправедливость в том, что учиться надо целых пять дней, а отдыхать только два. Что же случилось? Неужели всем детям сразу не везет с учителем? Думается, что дело не в учителях и даже не в самом школьном обучении. Дело в самих детях. Ведь хотя достаточно большое количество школьников имеет и никуда не годных учителей, и те же пресловутые отметки, и нелюбимые домашние задания, но это не отражается на их желании учиться и ходить в школу. Чем же отличаются дети, которые так по-разному относятся к школе и школьному обучению? Частично ответ на этот вопрос мы дали в предыдущей главе. Просто они психологически не готовы к школе, у них нет «умных» эмоций, они не умеют управлять ситуацией и при первой же неудаче или трудности начинают проситься в детский сад и любыми средствами избегать школы.

Если проанализировать ситуацию более скрупулезно, мы убедимся, что этих детей отличает и еще одна очень важная черта. Они не умеют воображать, они совсем не похожи на волшебников и поэтому очень плохо играют и совсем не способны к творческой деятельности. Что же дает воображение будущему школьнику?

Вспомним, как развивается воображение на протяжении дошкольного возраста. Вначале, чтобы малыш смог что-нибудь вообразить, ему необходима специальная предметная среда. В незнакомых многофункциональных предметах, не имеющих для ребенка строго определенного значения, он начинает видеть, воображать необходимые ему знакомые и любимые вещи. Вот кубик становится машиной, папин ремень — поездом, а бабушкин чемодан — чудищем. Потом малыш подрастает, и для воображения ему уже нужен собственный опыт. Даже хорошо знакомые и часто используемые предметы могут изменить свой

смысл, когда ребенок вспомнит, как мама гладит утюгом, лошадка цокает копытами, а мусорная машина опрокидывает в себя ящики с мусором. И тогда оказывается, что гладить можно кубиком, цокать — языком и пальцами по столу, а нелюбимая манная каша может оказаться «мусором»(!), который попадает в рот — «машину» для мусора (!). Это не моя фантазия, а реальные примеры из жизни современных детей дошкольного возраста. Проходит еще немного времени, и ребенку уже не нужны ни особая предметная среда, ни его опыт. Он может вообразить, представить все, что ему угодно, и по собственному желанию, и по просьбе других людей — начинает царствовать и править его внеситуативная особая позиция. Он уже имеет «несколько пар глаз», которые могут увидеть просто облака, плывущие по небу, и почти одновременно чудище, летящее сражаться, необыкновенный город и горы невиданной красоты. Это же волшебство возможно и с самыми обычными предметами. Помните, как мы в детстве любили, когда удавалось поиграть с самыми обыкновенными пуговицами? Мы доставали старую бабушкину коробку, высыпали пуговицы, и чего только у нас не было — и пуговичные города, и самые разные невиданные звери, и необычные цветы, и многое, многое другое. Нам, как девочке из рассказа Н. Адамян, уже не важно было, что у нас есть — землечерпалочка или кукла-принцесса, мы становились самыми настоящими волшебниками. И наши дети, если нам удалось создать условия для развития их воображения, тоже к этому возрасту станут волшебниками.

Но волшебство предполагает полную свободу: свободу в выборе ситуации, свободу от неприятных эмоций, свободу в осмыслении того или иного события.

Однажды я поссорилась со своим сыном. Это было несколько лет назад, я уже не помню причины ссоры, помню только, что ушла на кухню, пообещав больше с ним не разговаривать. Спустя пять минут сын явился ко мне с какой-то просьбой. «Я с тобой не разговариваю», — твердо сказала я. Я думала, что тут же наступит раскаяние, что он заплачет и попросит прощения, но тут произошло неожиданное. «Это я с тобой не разговариваю», — гордо ответил мне сын и удалился в комнату. Я понимаю, что это понравится далеко не всем родителям, но если мы хотим воспитать личность, если нам нужен волшебник, а не робот, то даже подобные проявления должны нас радовать. Ребенок сумел переосмыслить неприятную для себя ситуацию, сумел достойно из

нее выйти. Только обретя такую свободу, малыш сумеет представить, что сулит ему та или иная ситуация, и попытается в нее не попасть, например не сядет играть в шашки с тем, кто обязательно его обыграет. А если игра все-таки должна состояться? Оказывается, что для ребенка с развитым воображением, с сильной внутренней позицией проигрыш тоже не трагедия, он хорошо подготовит себя к неудаче. От него уже можно услышать, что он «нарочно поддавался, папа где-то жульничал, вообще сегодня нет настроения, специально хотел проиграть». Да, речь опять идет о переосмыслении, о возможности ухода от конкретной, в данном случае неприятной для малыша ситуации.

Таким образом, психологическая готовность к школе прямо и непосредственно связана с развитием воображения. Это определяет и ответ на вопросы: где формируется готовность к школе и как подготовить ребенка к обучению в школе. Оказывается, не надо через силу учить ребенка каким-то «школьным» умениям и навыкам, необходимо развивать воображение, а для этого с ним прежде всего нужно играть. В игре ребенок, по словам Л. С. Выготского, научается «плакать, как пациент» и одновременно «радоваться, как играющий». Он научается следить за своими эмоциями, анализировать их и, таким образом, учится управлять ими. Он накапливает в игре свой опыт, действует в определенной предметной среде. Все это способствует появлению и развитию внутренней позиции, делает ребенка внеситуативным, дает ему возможность осмысливать и переосмысливать ситуацию, способствует появлению «умных» эмоций и подготавливает к переходу на новую возрастную ступень — младший школьный возраст, к новой ведущей деятельности, которую психологи называют учебной. Однако с появлением учебной деятельности роль воображения не уменьшается. Но об этом — в следующей главе.

ВОЛШЕБНИКИ УЧАТСЯ

Как-то я задалась вопросом, зачем дети идут в школу, и решила спросить об этом у них самих. Оказалось, дети идут за чем угодно

— чтобы получать пятерки, побегать на перемене, отнести в школу игрушки и вместе с друзьями поиграть и даже за тем, чтобы сходить с классом на завтрак. Лишь 5% из опрошенных детей ответили: они ходят в школу, чтобы учиться. Но когда я стала выяснять, что они имеют в виду, то выяснилось, что учиться — это получать отметки, лучше, конечно же, пятерки. Я думаю, многие взрослые не сумеют ответить, зачем они отдают детей в школу. Ведь большинство знаний, особенно начальной школы, родители умудряются не мытьем, так катаньем дать своим малышам дома. А вот в детской психологии ответ на этот вопрос достаточно определенный: дети должны учиться, чтобы психологически развиваться. А для этого им нужно в начальной школе научиться выделять и усваивать общий способ решения задач определенного типа. Что это значит? А значит это лишь то, что дети не должны решать такого количества задач, переписывать такого количества упражнений, как они делают в большинстве случаев. Они могут решить одну задачу, но на ее примере научиться решать все задачи подобного типа. Мы, взрослые, считаем часто по-другому: не умеет наш малыш решать задачу, не получает правильный ответ — пусть решит еще десять задач, снова не вышло — еще десять, и так до бесконечности. Но вот попадается ребенку какая-нибудь 1001 задача, и он опять в затруднении. От чего это зависит? Конечно, от способа обучения, но и не только от него. Мне приходилось встречать много детей, которых обучали по прогрессивным методикам, пытаюсь на одной задаче или одном упражнении научить решать целый разряд подобных задач или упражнений, а им это было недоступно.

Приходит малыш домой из школы, начинает делать уроки и вскоре приходит к маме жаловаться, что ему задали непосильную задачу и он не может ее решить, им таких никогда не объясняли. Мама, естественно, возмущена «кознями» учителя, но, просмотрев тетрадку, видит, что ребенок в школе решал точно такую же задачу. Когда она показывает это сыну, он очень удивлен: «Разве это такая же задача? В школе мы решали про грибы, а домой нам задали про ягоды». Знакомая ситуация, правда?

Что же нужно ребенку, чтобы усвоить общий способ решения задач? Ответ предельно прост. Ему нужно научиться абстрагироваться от конкретного содержания задачи и сконцентрировать внимание на способе ее решения. А это предполагает, что ребенок отвлекается от грибов и ягод, ему не

важно, кто их собирал, девочки или мальчики, какие грибы они собрали и на чем ездили в лес. Для решения задачи важны условие и вопрос, их соотнесение. Только тогда для ребенка две птички и две птички станут такими же, как два гриба и два гриба. До этого мы можем бесконечно обучать способу решения, но малыш все равно будет во власти грибов и ягод. Отвлечение, абстрагирование от содержания — не результат учения, а результат психического развития. Конечно, это психическое развитие происходит в результате обучения. Но смотря чему учить детей. Если, как мы сейчас делаем, учить их отвлекаться от содержания, терпеливо объясняя, что не важно, птички или грибы в задаче, то малыш, запомнив это, все равно будет искренне считать, что грибы — это грибы, а птички — это птички.

Как-то ко мне за помощью обратился молодой папа. Я давно его заметила на своих лекциях. Он подошел и сказал дрожащим голосом: «Посмотрите, пожалуйста, моего сына, а то вчера случилось ЧП, я его побил». Так как это совершенно не вязалось с обликом папы и он был так взволнован, я сразу же дала согласие. На следующий день они пришли на консультацию. Пока малыш играл, я спросила у отца, что же произошло. Мальчику задали домой примеры на действия разного порядка — сложение и вычитание, умножение и деление. Он все их выполнил неверно. Папа два часа объяснял сыну правила действия с этими числами. Тот выслушал, под руководством папы делал все как положено, но потом сказал: «Папа, а теперь давай я сделаю по-другому». Тут отец и не выдержал, решив, что сын над ним издевается, и... дал волю эмоциям.

Когда я посмотрела ребенка по психологическим методикам, то убедилась и, главное, убедила папу, что у ребенка страдают воображение и игра, он никому не делает назло, а просто не способен еще внутренне понять логику взрослых, настаивающих, что сначала надо умножать и делить, а потом складывать и вычитать.

Чему же учить такого ребенка? Его необходимо учить воображать, на время оставив школьные премудрости и «взрослые» правила. Только когда малыш научится отвлекаться от содержания, вычленять главное, в данном случае способ (правила), только тогда его можно учить, а до этого — наши слабые нервы, детские слезы и наш общий страх перед школой.

Итак, мы делаем вывод: учить можно только волшебников, но

волшебники не учатся, а запоминают, зубрят, делают, как хочет взрослый, но только не учатся. Потому что учиться — прежде всего означает учить себя. А для этого надо научиться играть, находить в задаче или упражнении суть, применять выученные правила в своей деятельности, надо стать личностью.

ВООБРАЖЕНИЕ И ЛИЧНОСТЬ

Название главы может вызвать недоумение: о воображении шла речь, но о личности — нет. Хотя сегодня про личность говорят много, но каждый в это понятие вкладывает свой смысл. Вместе с тем это вопрос очень важный уже потому, что, часто расходясь в вопросах воспитания, мы все же все хотим вырастить личность.

Что же такое личность в психологическом смысле этого слова? Надо сказать, что в психологии, так же как и в жизни, нет единого общепринятого понимания личности. Однако есть несколько черт личности, которые признаются почти всеми исследователями. Во-первых, личностное поведение обычно противопоставляется приспособлению. Считается, что адаптация — это более низкий по уровню механизм, который роднит нас с животными. Собственно же человеческая реакция — не приспособливаться к чему-либо, а скорее приспособливать это «что-то» к себе. Во-вторых, личность обычно требует определения — и уникальная, и неповторимая. Некоторые исследователи даже указывают на существование внутри личности индивидуальности, которая и обеспечивает ее непохожесть на остальных. В-третьих, считается, что развитая личность способна к самоанализу и рефлексии и имеет развитое самосознание.

Попробуем проанализировать эти выделенные черты. Итак, умение приспособливать к себе внешние обстоятельства. Разве малыш, который не идет гулять, потому что там его ждут неприятности, не приспособливает обстоятельства к себе? Или другой пример: мы говорили о том, как можно побороть свой страх — надо сделать Бабу-Ягу доброй и вообще пожалеть ее, ведь она живет в лесу одна, старая и всеми нелюбимая. Что делает ребенок в этом случае? Он также переосмысливает известный всем образ, делает его из злого добрым и даже старается отнестись

к нему с позиции сильного и всемогущего. Конечно, это тоже приспособливание обстоятельств к себе, к своим эмоциям и состояниям.

Попав первый раз в родильный дом, я была очень удивлена тем, какие все дети разные уже в первые дни. Когда увидишь, как, например, все неодинаково ведут себя во время кормления — один спит, другой сосет, третий рассматривает палату и т.п., то поражаешься: все наши новорожденные — личности! Но вот проходит немного времени, и эта разница зачастую становится менее заметной. Нам приходится одевать малышей в одинаковые вещи, вести в одинаковые парикмахерские, отдавать в детские сады с одинаковыми программами, предъявлять им одинаковые требования, и, к сожалению, часто уникальность детей начинает нивелироваться. Конечно, мы все равно остаемся разными, но различия становятся не такими существенными, как при рождении. Как же сохранить уникальность детей?

Проведем небольшой эксперимент. Предложим группе детей нарисовать, например, дом. Мы увидим, особенно если речь идет о ребятах одной возрастной группы, посещающих детский сад, что рисунки их будут как близнецы-братья.

А теперь попросите этих же детей придумать дома разной формы. Тут будут и квадратные, и прямоугольные, и круглые, и треугольные дома, и дома-многоугольники. Более того, нарисовав один дом, малыш сразу же начнет придумывать и рисовать другой. Тут уж все будет уникально.

Или еще пример. Предложим детям наклеить или нарисовать, например, круги и потом закончить аппликацию или рисунок. Тут уж даже отдаленно двух похожих не найдешь. Вы увидите и букет цветов, и салют, и торшер, и многое, многое другое. Что же позволяет поддерживать и развивать уникальность? Конечно, опять воображение.

Многие, конечно, помнят оригинальную методику Ш. А. Амонашвили? Он предложил прежде всего отменить отметки. Но, наверное, не все понимали, почему он это сделал. Дело в том, что отметки, оценки предполагают развитие самосознания, свою объективную самооценку. Дошкольники к этому не способны. Они никак не оценивают себя, считая, что они лучше всех. Постепенно к старшему дошкольному возрасту ребенок (хотя далеко не каждый) начинает себя как-то оценивать, по крайней мере он хотя бы воспринимает это как проблему. У него появляется

неотъемлемая черта развитой личности — адекватная самооценка и самосознание. Что же для этого нужно? Прежде всего умение взглянуть на себя со стороны, отнестись к себе как к другому человеку, абстрагироваться от присущей всем людям любви к себе. Все эти умения, как вы уже догадались, связаны с развитием воображения.

Кроме этого, воображение сделает малыша веселым и радостным, творческим и очень активным. Оно научит его радоваться жизни, смотреть на мир широко открытыми глазами. Воображение превратит самые скучные занятия в занимательные, научит справляться с трудностями и уходить от неприятностей. Воображение превратит вашего малыша в волшебника, а ведь лучшая профессия на земле — это быть волшебником.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Волшебниками не рождаются, волшебниками становятся. А для этого у вашего ребенка все есть: он уже умеет видеть то, что не видно остальным, слышать непонятные, волшебные звуки, красить весь мир в свой любимый цвет и многое другое. Но все же ему нужно помочь. Надо дать ему возможность действовать самостоятельно, проявить индивидуальность, желательно стараться не заставлять его делать то, что он очень не хочет, надо много общаться с ним. В этом вам поможет игра. Она сумеет сделать малыша послушным и не отобьет у него охоту учиться, научит его долго и сосредоточенно заниматься одним делом, превратит ваше обыденное общение с ним в увлекательное занятие.

Но для того чтобы все это свершилось, необходимо еще одно, наверное, самое главное: надо разбудить волшебника в себе! Надо забыть о том, сколько нам лет и как мы устаем на работе, надо отвлечься от тягот домашнего хозяйства, и тогда однажды мы увидим, как «по мосту идет оранжевый кот, и лоточник у метро продает апельсины цвета беж». А это значит, что нам опять шесть лет, что мир прекрасен и удивителен и что в страну волшебства для нас вновь открыты двери.

Учебное издание

**Кравцова Елена Евгеньевна Разбуди в
ребенке волшебника**

Зав. редакцией *Л.Л.Соколова*
Редактор *С.Б.Степанова*
Художник *Т.П.Асеева*
Художественный редактор *Е.А.Михайлова*
Компьютерная верстка *Ю.В.Одинцова*
Корректор *В.А.Прокофьева*

ИБ№ 14789 Изд. лиц. № 010001 от

10.10.91.

Сдано в набор 10.04.96. Подписано в печать 30.04.96. Формат
60x90/16. Усл. печ. л. 10. Тираж 30 000 экз. Заказ № 2922

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение»
Комитета Российской Федерации по печати. 127521,
Москва, 3-й проезд Марьиной роши, 41.

Издательство «Учебная литература».
117571, Москва, просп. Вернадского, 88,
Московский педагогический государственный университет,
тел. 437-46-97, 932-56-21, 437-11-11.

Изготовлено в ГУИПП «Курск». 305007,
Курск, ул. Энгельса, 109.



Е.Е.КРАВЦОВА

Разбуди в ребенке ВОЛШЕБНИКА

