

Игра и учебная деятельность: пограничные конфликты

Цукерман Г.А.,

доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Психологического института им. Л.Г. Щукиной (ФГБНУ ПИ РАО), Москва, Россия, galina.zuckerman@gmail.com

Обухова О.Л.,

младший научный сотрудник Психологического института им. Л.Г. Щукиной (ФГБНУ ПИ РАО), Москва, Россия, olya.obu@gmail.com

Шибанова Н.А.,

учитель, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 91», Москва, Россия, talisha_88@bk.ru

Незаконное вторжение обучения на возрастную территорию игры может быть приостановлено мирным путем — через развитие понятийных игр, основанных на нарративах, в которых действуют особые понятийно-игровые персонажи. Герои понятийных игр обладают двойной природой: они действуют и думают как ожившие понятия, а переживают и общаются как живые существа. Для учебной деятельности младших школьников понятийные игры являются необходимым условием введения таких исходных понятий, для которых невозможно построить ориентировочную основу действия в материальной форме. Для дошкольной педагогики понятийные игры открывают путь к введению знаний и умений, которые традиционно считались школьными. Используя понятийную игру при обучении дошкольников, взрослые получают возможность проектировать содержание обучения, удерживая единство аффекта и интеллекта, заложить основы действий со схемами, а главное – укрепить и расширить сферу детской инициативности в интеллектуальных занятиях. Принципы понятийных игр раскрыты на примере обучения грамоте по букварю Д.Б. Эльконина.

Ключевые слова: дошкольники и младшие школьники, игра и учебная деятельность, понятийная игра, лингвистические герои игры, нарратив, обучение грамоте.

Для цитаты:

Цукерман Г.А., Обухова О.Л., Шибанова Н.А. Игра и учебная деятельность: пограничные конфликты [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 22–35 doi: 10.17759/psyedu.2019110402

For citation:

Zuckerman G.A., Obukhova O.L., Shibanova N.A. Play and Learning Activity: Borderline Conflicts [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 22–35 doi: 10.17759/psyedu.2019110402. (In Russ., abstr. in Engl.)

В отечественной психологии и педагогике принято называть игру и учебную деятельность ведущими деятельностями дошкольного и младшего школьного возраста, ссылаясь на периодизацию психического развития, созданную Д.Б. Элькониним [10]. До какой степени

при этом подразумеваются культурно-исторические основы подхода к игре [11] и учебной деятельности [5], на которых строится эта периодизация? В какой мере сами понятия «деятельность» и «ведущая деятельность» размываются до бытовых банальностей?

Дети сидят за партами и чем-то заняты? Многие называют эти занятия «учебной деятельностью» не только в угоду наукообразному дискурсу; подавляющее большинство людей, использующих этот термин, в самом деле полагают, что употребляют его правильно, и ссылаются на В.В. Давыдова. Дети ползают по ковру и манипулируют игрушками? Многие взрослые называют эту милую возню «игрой», не задумываясь о том, насколько наблюдаемое соответствует критериям игровой деятельности [3; 6; 7].

Такая постправда¹ может создать устойчивую иллюзию научной коммуникации, но становится серьезным препятствием при реальном проектировании и построении игры и учебной деятельности. Особенно остро концептуальная путаница ощущается на границах двух деятельностей, при создании так называемого развивающего игрового обучения. Именно здесь чаще всего происходит профанация понятий. Житейский взгляд и самая распространенная практика решения пограничных конфликтов на переходе от дошкольного к школьному детству оформляются бесхитростно. Конечно, дошкольника надо учить (например, учить читать), но делать это следует в игре. Пусть мишка покажет ребенку букву «эм», а слоник — букву «эс»... А когда (если) пятилетка выучит буквы, то так ли важно, что этому помогло — полноценная игра или некоторая игривость. Конечно, первокласснику легче выполнять бесчисленные школьные правила в игровой форме. И когда класс хором прочел слоги по букварю, а гномик, сидящий на учительском столе, «подпрыгнул от радости», дети улыбнулись. И не важно, какое отношение гномик имеет к содержанию урока, главное, чтобы у первоклассников прибавилось воодушевления для дальнейших упражнений в чтении.

В житейской логике и практике на переходе от дошкольного к школьному обучению меняется главным образом *пропорция* игривости и серьезных, правилосообразных занятий, организуемых взрослым для того, чтобы научить ребенка чему-либо полезному. Суть дела не меняется: ни игры, ни учебной деятельности (в строгом смысле этих терминов) не возникает, но дошкольники и первоклассники осваивают знания, умения, навыки не без удовольствия (разумеется, не все дети и не в равной мере). Можно ли в случае удачи, когда дети научатся читать, говорить о развивающем характере обучения? А еще точнее: что именно развивает, а чего не развивает и даже блокирует тот или иной тип обучения? Ставя вопрос таким образом, мы несколько отступаем от классических представлений школы Выготского об обучении, ведущем за собой развитие или плетущемся в хвосте развития. Мы полагаем, что там, где речь идет не об отдельном учебном эпизоде, а о целостной образовательной системе, условия для развития *какой-либо* высшей психической функции создаются неминуемо. Поэтому следует быть предельно специфичными при ответе на вопрос о развивающем характере обучения, указывая, куда именно это обучение ведет за собой развитие [9].

Здесь речь пойдет об обучении в форме учебной деятельности в самом узком и строгом значении этого понятия. Вводя понятие «учебная деятельность» в широкий психолого-педагогический обиход, Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов противопоставили этот тип обучения любым другим организованным формам присвоения культурно-исторического опыта и, прежде всего, традиционным формам передачи образцов действия в готовом виде

¹ Постправда — обстоятельства, при которых знания, основанные на теориях и экспериментальных фактах, являются менее значимыми при формировании общественного мнения, чем обращения к эмоциям и личным убеждениям. <https://www.lexico.com/en/definition/post-truth>

(1 и 2 тип учения — по П.Я. Гальперину [4]). В учебной деятельности ориентировочная основа действия (а) строится учеником самостоятельно при помощи взрослого, (б) является полной и обобщенной, т.е. позволяет решать широкий класс задач.

Ситуация поиска и открытия обобщенной ориентировки предстоящего действия (или, на языке В.В. Давыдова, общего способа решения нового класса конкретно-практических задач) называется *учебной задачей*. Еще раз подчеркнем: термин «учебная задача» — это не синоним словосочетания «задание учителя», а поворотный, кульминационный момент обучения. Именно в этой точке учебной работы ребенок, действуя с изучаемым предметом, впервые открывает в нем существенные свойства и отношения и конструирует новое понятие. Далее мы сосредоточимся на одном из наиболее ответственных моментов обучения в первом классе — *на постановке первой учебной задачи*. На материале обучения первоклассников грамоте по букварю Д.Б. Эльконина [12] мы постараемся ответить на следующие вопросы:

- Почему игра является обязательным условием введения первых лингвистических понятий, а не только декоративно-развлекательным элементом, сладкой облаткой горькой правды школьной жизни?
- Каковы характеристики игры, способной обеспечить понимание понятия и одновременно эмоционально-личностное отношение к нему?
- Каковы критерии того, что игровое введение первого понятия было успешным?

1. Введение первых понятий

Можно научить ребенка читать и писать, не «забывая ему голову» понятиями о способах обозначения мягкости и твердости согласных звуков с помощью букв. И никаких потерь для умения читать и писать при этом не случится. А в букваре Д.Б. Эльконина способы обозначения мягкости и твердости согласных сделаны главной интеллектуальной интригой, содержательным центром учебной деятельности в этот период школьного обучения. Зачем?

При ответе на этот вопрос профессионалы обнаруживают свое (а) понимание или непонимание термина «учебная деятельность», (б) представление о возрастных возможностях младших школьников, о том, какие потенциальные способности возраста могут и должны быть поддержаны средствами обучения.

Букварь Д.Б. Эльконина, как и все учебные курсы, построенные в логике учебной деятельности, нацелен на то, чтобы воспитывать в детях ту группу способностей, которая обеспечивает *самостоятельное, инициативное, критическое мышление и действие* с опорой на систему понятий. Детская самостоятельность, инициативность и критичность весьма далека от взрослой, но если не использовать «окно развития», открывающееся в младшем школьном возрасте для большинства детей, то эти способности останутся уделом немногих, особо предрасположенных к независимости и добивающихся ее, преодолевая социальные (в том числе и школьные) препоны.

Младшие школьники, если взрослые создают для них соответствующие условия, систематически обнаруживают способность к инициативному, критическому мышлению и действию в рамках понятий, самостоятельно сконструированных детьми при помощи учителя. Выход за эти рамки в сферу самообучения без посторонней помощи — задача следующих возрастов. Учебная деятельность, в сущности, представляет собой систему педагогических условий, позволяющих детям конструировать такие понятия, которые становятся их собственными средствами критичности и инициативности.

Когда первые исходные понятия построены, когда через них начинают просвечивать связи и отношения с понятиями, еще не освоенными, но принадлежащими к той же понятийной системе, дети начинают строить первые догадки, видеть первые противоречия между известным понятием и новым знанием, задавать вопросы о содержании неизученных понятий. Иными словами, первые ростки инициативного мышления проявляются очень рано — буквально во время освоения первого понятия, задолго до обнаружения его системных связей с другими понятиями. Например, две первоклассницы подошли к учительнице с вопросом: «Кто говорит последней согласной букве в слове: “Читайся твердо?”» Только что на уроках дети открыли способ обозначения мягкости–твердости согласных с помощью букв гласных. Их детский вопрос в переводе на взрослый терминологический язык обозначает следующее. Они поняли, что, к примеру, в слове ДОМ буква «О» указывает, что букву «Дэ» надо произнести твердо. И сразу же обнаружили, что не понимают, почему буква «эМ» тоже читается твердо, что на это указывает?

Зачем такие сложности в первом классе? Не ради навыков чтения. Ради того, чтобы сделать для детей **заметными** понятийные отношения, чтобы открыть для них *путь к системному мышлению в понятиях* как содержательной основе независимости и критичности мысли. В нашем примере (со словом ДОМ) дети показали, что им открылся самый существенный закон русской графики: мягкость–твердость букв согласных *должна быть обозначена*. И немедленно указали на класс задач, который не решается известным им способом.

Когда опора на полноценные понятия уже создана, учебная деятельность начинает раскрывать свой развивающий потенциал. Но первые понятия *надо ввести* в детский обиход. Если преподнести их *в готовом виде*, то (а) создается угроза формализма, отчужденности знания, (б) каждый ребенок получит скрытое сообщение: здесь, на уроке, мои мысли не интересны, учителя интересует лишь то, как я повторяю его мысль.

Именно период, предшествующий появлению полноценных понятий и вместе с ними возможности опираться на понятийную логику, может и должен быть занят нарративной игрой [15], приносящей вместе с детской самостоятельностью и инициативностью иную — нарративную логику, не выверяемую с помощью научных процедур [14].

Итак, до введения первых понятий мы не имеем возможность использовать понятийную логику как опору именно детских, а не учительских мыслей и действий. Нам ничего не остается, кроме нарративной логики, которая для первоклассников может быть развернута в двух формах: как история рассказанная или разыгранная. Ясно, что для будущей учебной деятельности с ее установками на детскую активность, самостоятельность и инициативность история, разыгранная в лицах-ролях, предпочтительней. Через такую историю первоклассники получают скрытое сообщение: здесь, на уроке, я могу выдумывать, пробовать, предлагать, и мои выдумки и предложения важны и интересны всем, включая учителя. Своими предложениями я могу влиять на ход сюжета, пока остаюсь в логике нарратива, разыгрываемого на уроке.

В следующем параграфе речь пойдет о том, каково устройство нарративной игры, необходимой для введения исходных понятий учебного курса.

2. Понятийная игра

Нарратив, помогающий первоклассникам открыть основной закон русской графики (мягкость и твердость согласных на письме обозначается с помощью букв гласных, буквы «Ь» или отсутствия буквенного знака), должен быть связан со звуками и буквами как центральными героями повествования.

Противопоставляя нарративный способ построения целостного знания о мире научно-понятийному, Дж. Брунер подчеркивает, что мы принимаем истории (нарративы) как правдивые или ложные, не ожидая ни экспериментальной верификации, ни строгой дискурсивной доказательности [14]. Правда чувств героев истории, правда их поступков и отношений — вот основа достоверности нарративного описания мира. Для учебного нарратива важно еще и другое: история должна быть увлекательной, ее герои должны постоянно попадать в переделки, где им будет необходима помощь [8]. Роль помощников дети 6–7 лет берут на себя охотно.

Букварный нарратив, предшествующий постановке первой учебной задачи, разворачивается в стране Живых Слов. Главный закон этой страны: если слово записано правильно, то появляется предмет, названный этим словом. Если слово записать неправильно, появляется неправильный предмет — сломанный, или невкусный, или недобрый. Записывают слова не буквами, а слоговыми и звуковыми схемами. На рис. 1 представлена одна из первых страниц букваря Эльконина, показывающая, как действует закон страны Живых Слов. Только что дети обнаружили, как делить слова на слоги (скандировать и при этом хлопать, топтать) и как записывать слоги дужками. Теперь учитель рассказывает: «В стране Живых Слов живет девочка Оля. Она уже умеет записывать слова по слогам — дужками. Бабушка просит Олю накрыть на стол и напоминает ей три правила: (1) в центре пишешь слово ТАРЕЛКА, (2) справа (помнишь, где правая рука?) пишешь НОЖ, (3) слева пишешь ВИЛКА. Вот что получилось у маленькой Оли. Мы можем ей помочь?»

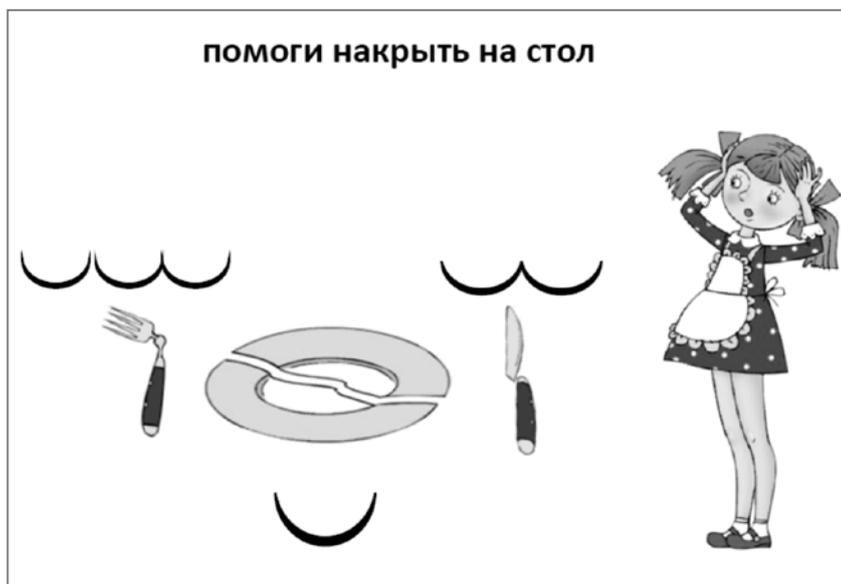


Рис. 1. Задание из букваря Эльконина

Участвуя в историях, случившихся в стране Живых Слов, дети учатся вслушиваться в слова, анализировать звуковую форму слова, записывать слова схемами, а главное — знакомятся с обитателями страны Живых Слов. Звуковички — хранители звуков. Помогая им или действуя в роли звуковичков, дети научатся выделять в словах отдельные звуки и строить «звуковые домики» — схемы, отражающие число и порядок звуков в слове. Встреча с хищными звукоморами помогает первоклассникам отличить гласные звуки от согласных (звукомор Ам охотится на звуки, которые легко и долго поются², а его брат Грызли

² Учитель может дать столько артикуляционных признаков гласных, сколько сочтет нужным.

пожирает звуки, которые «кусаются»³). Тим и Том — добрые волшебники, которые лечат согласные звуки, снабжая их микстурами твердости (одна черточка в квадрате, обозначающем согласный звук) или мягкости (две черточки). На рис. 2 представлено содержание добуквенного периода обучения грамоте по букварю Эльконина. Слева это содержание записано условными значками звуковых схем, справа представлены игровые персонажи, действуя от лица которых, дети осваивают и это содержание, и эту форму их обозначения [1].

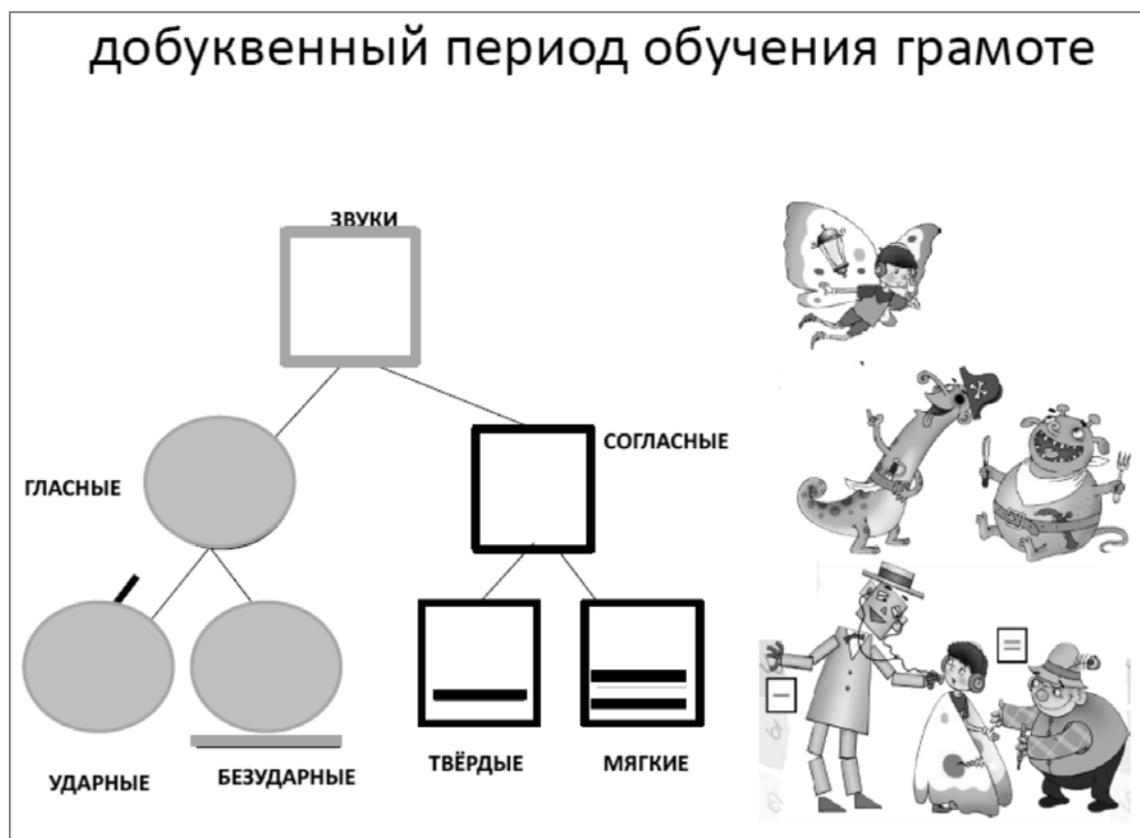


Рис. 2. Содержание добуквенного периода обучения в букваре Эльконина

О том, насколько самостоятельны и инициативны могут быть первоклассники в нарративной игре, говорят наблюдения в классах. Так, в одном из первых классов 91 школы г. Москвы учительница сказала: «С помощью звуковых схем в стране Живых Слов создается все живое и неживое». «А в нашем мире звуковые схемы все укрепляют!» — подхватил сюжет один из детей. Остальные воодушевились и решили «укрепить» все вокруг: «Я укреплю окна: их легче всего разбить! А я — точилку, а то она все время заедает! А я — принтер, чтобы он больше не ломался! А я — кран, и он перестанет капать! А я укреплю Наталью Александровну⁴, и она не заболит!!!» Они рисовали крупные звуковые схемы слов и прикрепляли их — на пол и потолок, на шкафы и полки, ковер и парты, на батареи и подоконники. На плакате с алфавитом появились сразу несколько звуковых схем: первоклассники понимали, что буквы могут пострадать и от звукоморов, и от буквоедов

³ Артикуляционные признаки гласных и согласных — ненадежная опора для маленьких детей. Но если положить палец между зубами, то легко заметить, что при произнесении любого согласного звука палец прикусывается.

⁴ Имя учительницы.

(рис. 3). Когда класс был весь завешан звуковыми схемами, а энтузиазм первоклассников только нарастал, учительница позволила им выйти за пределы класса, и звуковые схемы появились на дверях столовой и библиотеки, физкультурного зала и поста охраны, кабинетов врача и директора. Дети подходили к другим учителям со словами: «Я хочу Вас укрепить. Как Вас зовут?»

Учительские планы были нарушены, но ради поддержки детской самостоятельности и инициативности можно на несколько дней отложить намеченные уроки. Дело учителя в эти дни — снабжать детей материалами для работы, получить разрешение директора на «укрепление» двери в его кабинет, успокоить бабушек, которые заволновались, заметив в вестибюле школы тайные (подозрительные) знаки, сообщить детям, что «Светлана Ивановна чувствует себя лучше после того, как вы укрепили ее имя». И радоваться успеху незапланированной тренировки в построении звуковых схем слов.

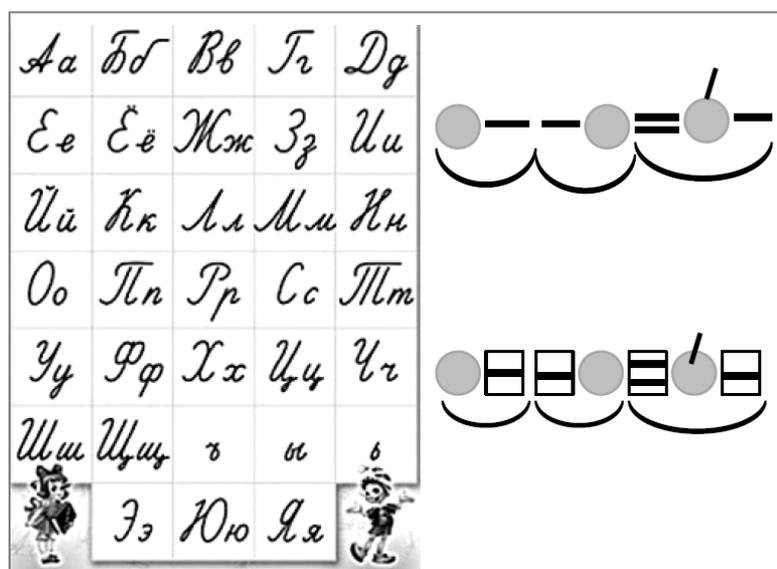


Рис. 3. Рядом с плакатом алфавита появились звуковые схемы слова АЛФАВИТ

Мы кратко описали некоторые игры, необходимые, с нашей точки зрения, для введения исходных понятий. Мы полагаем, что такие *понятийные игры* имеют единые характеристики и в дошкольном, и в младшем школьном возрасте. Возрастные различия начинаются с момента введения понятий. Назовем основные характеристики понятийных игр:

- **Сюжет**, задающий смысл действий героев.
- **Герои**, которые действуют по логике понятия.
- **Схематизация** результатов действий понятийных героев как обязательное условие завершенности и успешности этих действий.
- **Одноклассники** добровольно объединяются в общей игре.

3. Критерии успешности игрового введения первого понятия

Детская инициативность — как игровая, направленная на развитие и поддержание понятийной игры, так и учебная, направленная на содержание нового понятия, — служит для нас основным указателем на то, что на границе игры и учебной деятельности серьезных конфликтов не предвидится. Решающим для проверки добротности игрового фундамента

будущей учебной деятельности становится момент постановки учебной задачи. Рассмотрим его подробнее.

Сегодня первоклассникам предстоит столкнуться с основной загадкой букв согласных: если увидеть изолированную букву (например, М), то неизвестно, какой звук она обозначает — мягкий [М'] или твердый [М]. *Следующий* буквенный знак указывает, как прочесть букву М — твердо или мягко, или, как пошутил первоклассник — *ТИМНО* или *ТОМНО*⁵ (за Тима или за Тома — защитников мягкости и твердости согласных звуков).

Букварь Эльконина предлагает учителю сюжеты заданий для постановки первой учебной задачи. Сначала учитель сообщает: «К нам едут гости — Лена и Муся, Даня и Миша. Постройте им звуковые домики?» Дети делают это легко и охотно (рис. 4).



Рис. 4. Первоклассницы строят звуковые схемы для слов «Лена» и «Муся»

Когда все сделано, учитель открывает доску (рис. 5) и сообщает: «Вы все сделали замечательно. Защитили имена наших гостей, укрепили их слоговыми дужками, поставили ударения. Но Ударище поганое⁶ сорвало ударения, звукоморы утащили детей в подземелье и посадили в темницы. И нам надо детей освободить». Класс ахает, половина детей срываются с мест и летят к доске. Кто-то из менее порывистых детей замечает: «На каждом замке зашифровано какое-то имя. Схемой». Учитель предупреждает: «Чтобы освободить пленника, надо произнести каждый звук его имени, нажимая на шифр замка. Но если ошибиться хоть в одном звуке, пленник навсегда останется в подземелье звукоморов. Кто рискнет освободить кого-нибудь из детей?»

⁵ Здесь и далее цитируются высказывания детей на уроке Н.А. Шибановой. Урок восстановлен по видеозаписи.

⁶ Этот персонаж упомянут впервые. Но всем ясно, что он злой.

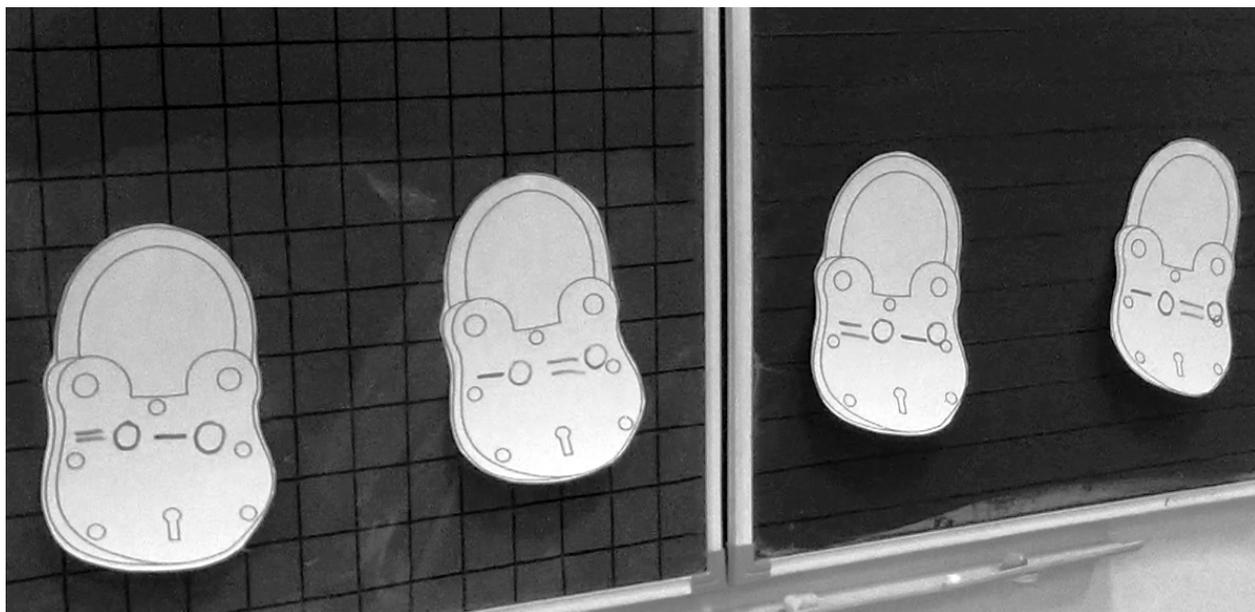


Рис. 5. Вид доски: замки на темницах Лены и Мусы, Дани и Миши. Нерешаемая задача

Сначала отважных спасателей много: «Я знаю, где Даня!» «А я знаю, где все девочки!». Учитель дает возможность каждому проверить его мнение, не притрагиваясь к замку. После нескольких попыток настроения в классе меняются, от порывистых действий некоторые дети переходят к размышлению:

Голоса: Нельзя догадаться!.. Потому что ДАНЯ и МУСЯ — у них одинаковые схемы... ЛЕНА и МИША — тоже одинаково... Мы можем ошибиться...

Учитель: Что будем делать?

Ваня: У меня есть такая версия... Нужно звук узнать... Хотя бы первый...

Катя: Нам надо позвать звуковичков!

Хор: Тима и Тома!!!

В этом эпизоде глаз специалиста по учебной деятельности видит два перехода: (1) от проб и ошибок дети перешли к остановке действия в условиях задачи, не имеющей решений, (2) от понимания, что задача не имеет решений, Ваня перешел к размышлению о том, что надо узнать дополнительно для безошибочного действия. Именно этот переход знаменует зарождение умения учиться — определять, что надо узнать для решения задачи [9].

А третий переход — сказочно-игровой: надо позвать волшебных помощников. Тим и Том появляются, дают подсказки (рис. 6) и исчезают. Дальше дети действуют самостоятельно: кто-то указывает на замок со схемой, называет имя пленника, остальные разрешают или не разрешают действовать (открывать темницу, называя каждый звук имени и притрагиваясь к шифру на замке). Пока в классе нет полного согласия, действовать нельзя, но как только достигнуто единое мнение (именно на этом замке написано «Лена»), у доски оказывается почти весь класс; каждый пальчик стремится дотянуться до схемы, хор голосов пропевает каждый звук.

В этом эпизоде дети не только ведут умные споры *как ученики*, с помощью схем доказывая друг другу, почему, например, в этой темнице именно Муся, а не Даня, но и

торопятся *как играющие*: «Быстрее! Надо спасать остальных!». Такую «одновременную позицию субъекта в деятельности и вне ее» [6; 52] Е.Е. и Г.Г. Кравцовы считают наиболее общим критерием игры, объединяющим все виды игр.

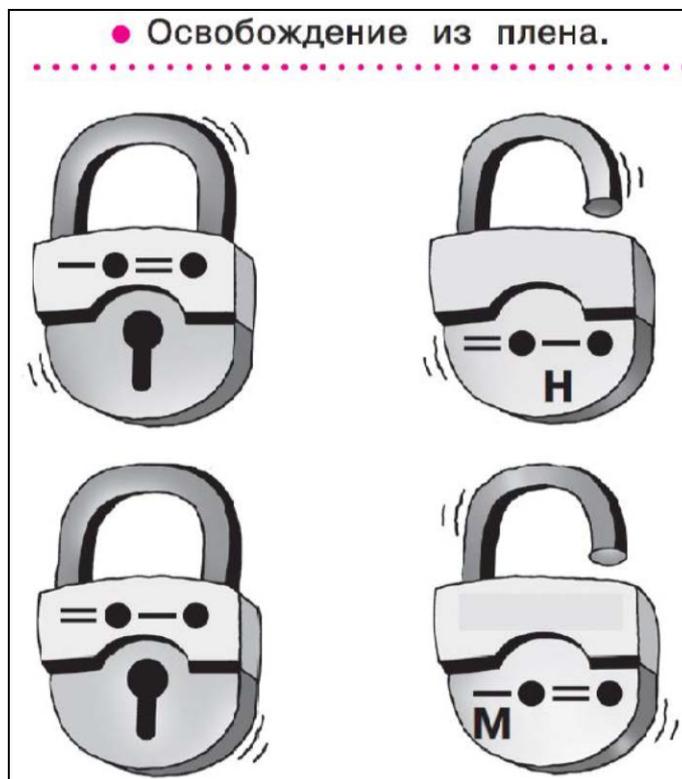


Рис. 6. Спутник букваря Эльконина, стр. 47

И вот все четыре пленника на свободе, но надо еще выбраться из подземелья, карта которого есть в букваре (рис. 7). Первую развилку (МОРЕ или ЛУЖА) проходят без труда. Когда один из ребят предлагает двинуться к морю и искупаться, ему сурово напоминают: «За нами гонятся звукоморы». Перепрыгнуть через лужу, сидя за партой, соглашаются немногие. Ритуальный прыжок совершен, и со второй развилкой (ДОМ или ЛЕС) никаких проблем не возникает. Учитель замечает: «Отлично помогает нам буква М. Остался последний поворот: в одну сторону МОСТ к дому, в другую — МИНЫ».

Кто-то из детей быстро перешел в учебную модальность: «Мы не знаем! Там обе эМ... Мэ — непонятно, мягкая она или нет...» Некоторые дети, встретив преграду, переходят в нарративную модальность: «Надо Тима и Тома позвать». А некоторые разыгрываются не на шутку и теряют учебный контекст. Пять мальчиков перемигнулись, вскочили и начали скандировать: «Ми-ны! Ми-ны!!! Надо металлоискатель взять и найти все мины!» Учитель готов был пригласить саперов-любителей к доске, чтобы они указали направление к минному полю (и сами убедились, что без дополнительной информации задача нерешаема), но прозвенел звонок с урока...

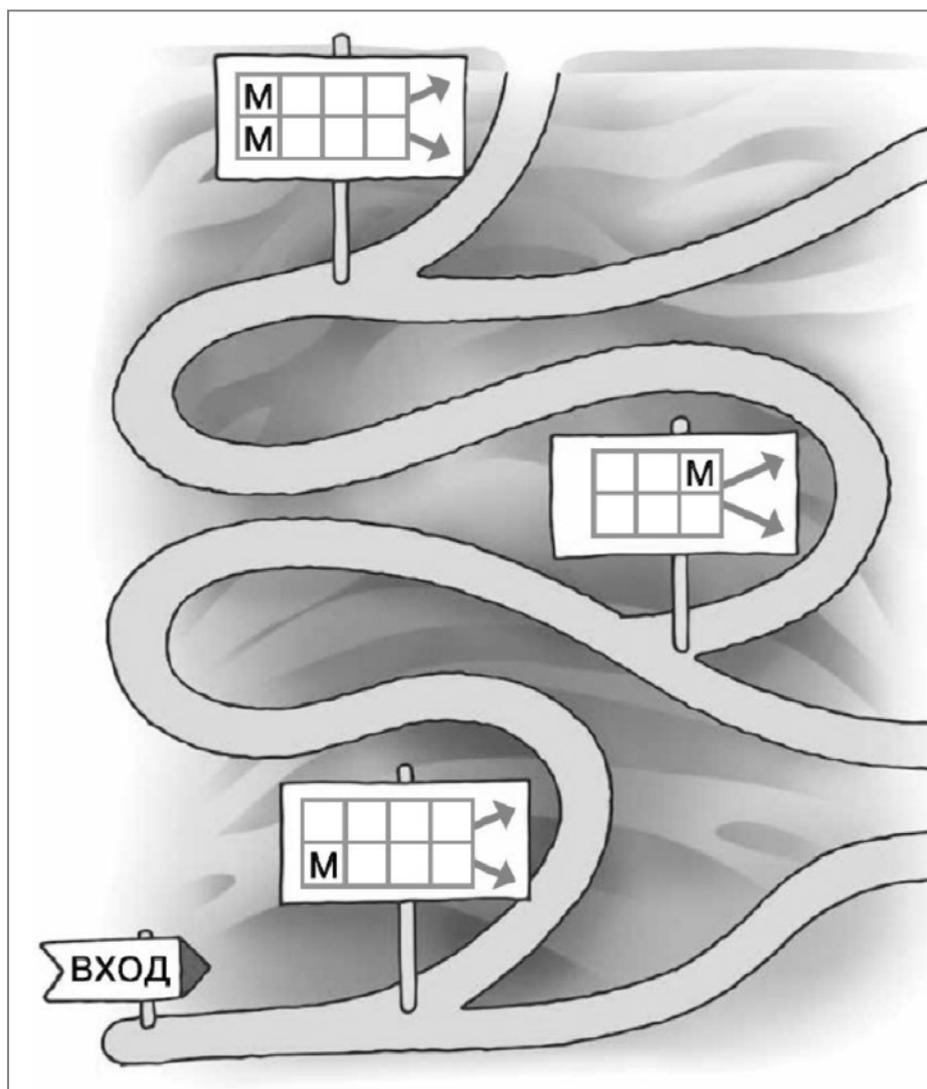


Рис. 7. План подземелья звукоморов. Букварь Элькониной, стр. 47

На следующий день урок начался с реплики: «Там минное поле! Как же мы через него переберемся?!» Вскоре было найдено игровое решение — спросить Тома или Тима. Но какой вопрос задать братьям-волшебникам? И вот найдено учебное, понятийное решение. Надо спросить: «Внизу мягкий первый звук? Если они скажут “нет”, то мы должны пойти вниз: там [м-м-м] — МОСТ!». Тут же была сформулирована и записана мысль, к которой часто обращались на ближайших уроках: согласная буква не звучит сама, мы не знаем, как ее прочесть — твердо или мягко.

Итак, учебная задача поставлена, ее решение не за горами. Здесь мы показали, что игровое «подведение под задачу» может порождать двойную учебно-игровую инициативу детей, то есть позволяет первоклассникам принимать деятельное участие и в игре с понятийными героями, и в открытии содержания понятий. Иными словами, игра и учебная деятельность могут мирно сотрудничать, наполняя школьную жизнь логикой и эмоциями, пылким воображением и напряженным размышлением, а главное — игровой и учебной инициативой и сотрудничеством.

Заключение

Незаконное вторжение обучения на возрастную территорию игры может быть приостановлено мирным путем — через развитие понятийных игр, основанных на нарративах, в которых действуют особые понятийно-игровые персонажи. Герои понятийных игр обладают двойной природой: они действуют и думают как ожившие понятия, а переживают и общаются как живые существа. Для учебной деятельности младших школьников понятийные игры являются необходимым условием введения таких исходных понятий, для которых невозможно построить ориентировочную основу действия в материальной форме (например, при работе со звуками речи, которые нельзя потрогать). Для дошкольной педагогики понятийные игры открывают путь к введению знаний и умений, которые раньше считались школьными, а теперь вошли в состав родительских представлений о готовности детей к школе. Это в первую очередь касается чтения. Используя понятийную игру в дошкольном возрасте, взрослые получают возможность сохранить единство аффекта и интеллекта при обучении дошкольников [13], заложить основы действий со схемами [2], а главное — укрепить и расширить сферу детской инициативности в интеллектуальных занятиях.

Содержание, которое осваивается в понятийной игре, далее может использоваться в разных контекстах, для решения разных возрастных задач. Так, содержание лингвистических игр в дошкольном возрасте может стать средством, существенно облегчающим путь к грамотности. Это сделает детей умелыми пользователями письменности, для которых нет необходимости понимать механизмы устройства знаково-символической системы письменной речи. Для младших школьников (если их обучение протекает в форме учебной деятельности) именно механизмы устройства письменности могут стать предметом исследования, открывающего путь к системному мышлению в понятиях.

Финансирование

Работа выполнена на базе ФГБНУ «Психологический институт РАО», госзадание 2019–2021 гг.

Литература

1. Бугрименко Е.А. Переходные формы знакового опосредствования в обучении шестилетних детей // Вопросы психологии. 1994. № 1. С. 54–61.
2. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Домашняя школа мышления. М.: «Дрофа», 2010. 397 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Изд-во Эксмо, 2004. 512 с.
4. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. 400 с.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
6. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология игры: культурно-исторический подход. М.: Левъ, 2017. 344 с.
7. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Как играть с детьми. М.: Академический Проект, 2001. 160 с.
8. Хаккарайнен П., Бредиките М. Обучение, основанное на игре, как надежный фундамент развития // Психологическая наука и образование. 2010. № 3. С. 71–79.
9. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. 432 с.
10. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.
11. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1976. 304 с.
12. Эльконин Д.Б. Букварь. М.: БИНОМ, 2019. 216 с.

13. Эльконинова Л.И. Единство аффекта и интеллекта в сюжетно-ролевой игре // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 247–254. doi:10.17759/chp.2016120314
14. Bruner J. The narrative construction of reality // Critical Inquiry. 1991. Т. 18. №. 1. С. 1–21.
15. Hakkarainen P., Bredikyte M. The Program of Developmental (Narrative) Play Pedagogy // International Handbook of Early Childhood Education. Springer, Dordrecht, 2018. С. 1041–1058.

Play and Learning Activity: Borderline Conflicts

Zuckerman G.A.,

PhD (Psychology), Professor, Leading Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, galina.zuckerman@gmail.com

Obukhova O.L.,

Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, olya.obu@gmail.com

Shibanova N.A.,

Elementary school teacher, school No. 91, Moscow, Russia, talisha_88@bk.ru

Illegal invasion of schooling into the preschool education can be peacefully suspended by developing the conceptual play based on narratives, in which special characters are acting. These characters of conceptual play are of the dual nature: while they reason and act as concepts that come alive, they feel and communicate as humans in flesh and blood. In the elementary school, the development of students' learning activity employs the conceptual plays as a successful conduit for introducing concepts, which cannot be constructed through hand-on activities. In the preschool, the conceptual play opens the way to coach knowledge and skills traditionally associated with schooling. By teaching preschoolers with the help of the conceptual plays, adults get the opportunity to design the learning content that combines affect and intelligence, lays the foundation for operating with schemes, and most importantly, promotes children's initiative in intellectual pursuits and expands its scope. The outlines of conceptual play are exemplified by episodes of teaching literacy in the first grade with the ABC textbook by D.B. Elkonin.

Keywords: preschool children and elementary school students, play and learning activity, conceptual play, linguistic heroes of the play, narrative, literacy.

Funding

This research was supported by Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, governmental assignment of 2019–2021.

References

1. Bugrimenko E.A. Perekhodnye formy znakovogo oposredstvovaniya v obuchenii shestiletnikh detei [Transitional forms of sign mediation in the education of six-year-old children]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1994, no. 1, pp. 54–61.

2. Venger L.A., Venger A.L. Domashnyaya shkola myshleniya [Home school of thinking]. Moscow: Publ. «Drofa», 2010. 397 p.
3. Vygotskii L.S. Psikhologiya razvitiya rebenka [Psychology of child's development]. Moscow: Publ. Eksmo, 2004. 512 p.
4. Gal'perin P.Ya. Lektsii po psikhologii [Lectures on psychology]. Moscow: Publ. Knizhnyi dom «Universitet»: Vysshaya shkola, 2002. 400 p.
5. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental education]. Moscow: Publ. INTOR, 1996. 544 p.
6. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Psikhologiya igry: kul'turno-istoricheskii podkhod [Psychology of the play: cultural and historical approach]. Moscow: Publ. Lev, 2017. 344 p.
7. Mikhailenko N.Ya., Korotkova N.A. Kak igrat' s det'mi [How to play with children]. Moscow: Publ. Akademicheskii Proekt, 2001. 160 p.
8. Khakkarainen P., Bredikite M. Obuchenie, osnovannoe na igre, kak nadezhnyi fundament razvitiya [Strong foundation of development through play-based learning]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2010, no. 3, pp. 71–79.
9. Zuckerman G.A., Venger A.L. Razvitie uchebnoi samostoyatel'nosti [Development of learning independence]. Moscow: Publ. OIRO, 2010. 432 p.
10. El'konin D.B. K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste [Toward the problem of stages in the mental development of children]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1971, no. 4, pp. 6–20.
11. El'konin D.B. Psikhologiya igry [The psychology of play]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1976. 304 p.
12. El'konin D.B. Bukvar' [ABC-book]. Moscow: Publ. BINOM, 2019. 216 p.
13. El'koninova L.I. Edinstvo affekta i intellekta v syuzhetno-rolevoi igre [Unity of affect and intellect in socio-dramatic play]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 247–254. doi:10.17759/chp.2016120314
14. Bruner J. The narrative construction of reality, *Critical Inquiry*, 1991. Vol. 18, no. 1, pp. 1–21.
15. Hakkarainen P., Bredikyte M. The Program of Developmental (Narrative) Play Pedagogy. *International Handbook of Early Childhood Education*. Springer, Dordrecht, 2018, pp. 1041–1058.