

М.А. ШАКАРОВА
(Москва)

**СОВРЕМЕННЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ
ТЕКСТЫ КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ
СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ
ДОШКОЛЬНИКОВ (на примере
анимационных фильмов)**

Раскрывается проблема современных культурных текстов (на примере анимационных сериалов) как источников сюжетно-ролевых игр дошкольников. Представлены данные видеонаблюдений за играми дошкольников по сюжету современного мультсериала. Сделаны выводы о том, что на материале современных анимационных фильмов возможно построение развитой формы игровой деятельности дошкольников.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра дошкольников, развитая (идеальная) форма игры, анимационный фильм, полифоничность текста.

Игровая деятельность современных дошкольников сегодня вызывает повышенный интерес со стороны как психологов и педагогов дошкольного образования, так и представителей академической науки. Это обусловлено, во-первых, тем, что возраст перестает быть данностью, естественным конструктом. Объективные признаки принадлежности к определенному возрасту, существовавшие в культуре, становятся все более размытыми. Как следствие, пересматриваются вопросы о содержании основных понятий, конституирующих возраст, – ведущей деятельности, социальной ситуации развития. Во-вторых, практика дошкольного детства показывает, что игровая деятельность претерпевает сегодня ряд изменений по сравнению с тем временем, когда были проведены классические исследования Д.Б. Эльконина [12]. Развитые формы игры наблюдаются лишь у небольшого числа дошкольников, большая часть которых находится на пороге школьной жизни. В настоящее время в играх детей отмечается значительно меньше сюжетов, описанных в литературе 1960–1980-х гг. [11]. Как известно, основным источником для сюжета детской игры является реальная жизнь окружающих ребенка взрослых, а также различные варианты представленности этой жизни в культурных текстах. Так, раньше значительное место в жизни дошкольников занимала волшебная сказка [13; 14]. Однако сегодняшняя детско-взрослая общность потеряла трансляцию

форм взрослой жизни детям, а представления детей о взрослости становятся все более размытыми. Что касается волшебной сказки, с ней начинают конкурировать другие жанры, отодвигая ее на задний план [3]. Все чаще темами для детских игр становятся сюжеты различных анимационных фильмов [3; 13; 14].

В связи с этим возникает вопрос об особенностях детских игр по сюжетам современных мультфильмов и возможностях последних в развитии игровой деятельности дошкольников.

В современном культурном пространстве существует большое разнообразие анимационных проектов, обладающих большой притягательной силой для дошкольников и снижающих значимость традиционных фольклорных и литературных жанров. С одной стороны, опора на аудиовизуальный ряд, широкий спектр поверхностных, слабоосознаваемых впечатлений, быстрая, динамичная смена образов делают восприятие дошкольников поверхностным, менее осмысленным. Однако наряду с этим, как отмечает ряд исследователей, являясь вполне самостоятельным видом искусства, мультипликационные фильмы обладают богатой палитрой формальных средств, взятых из различных искусств (графики, кукольного театра, музыки, живописи, карикатуры и др.) [1; 5; 6; 7; 8; 9], т.е. предоставляют широкие возможности отображения реальных человеческих отношений и являются наиболее доступным способом передачи смыслового содержания. Это делает возможным их использование в качестве источника сюжетно-ролевых игр дошкольников.

Мы изучали особенности игр детей 4–7 лет по сюжету одного из самых популярных среди современных дошкольников мультсериала. В своем выборе мы руководствовались следующими критериями. Во-первых, отличная от волшебной сказки сюжетная структура. Во-вторых, мультфильм должен был пользоваться популярностью среди дошкольников. В-третьих, это должен быть достаточно длительный проект, долгое время удерживающий внимание детей. Таким требованиям отвечал отечественный анимационный сериал «Смешарики».

Сначала мы провели культурологический и литературоведческий анализ текста мультфильма, в результате которого оказалось, что мультфильм конструирует модель общества, окружающей ребенка действительности, «в котором нет насилия и жестокости, но нет и глупой слащавости или навязчивых нравоучений». В этом мире нет деления на черное и белое, а есть «различные

ИННОВАЦИИ В ОБЩЕМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

ситуации, в которые попадает персонаж» [10]. В мультфильме эта модель общества строится особыми средствами, в основе которых лежит ориентация на слово (в понимании М.М. Бахтина, не знаковую единицу, а высказывание, выражение позиции по какому-либо вопросу [2]), общение, взаимодействие, диалог [4; 10]. Тем самым, как мы полагаем, ребенку-дошкольнику задаются средства для построения собственного поведенческого текста (в основе которого будет лежать диалогичность, многоголосость), которые опробуются в игровой деятельности.

Рассмотрим особенности игр дошкольников (5–7 лет) по сюжету мультсериала «Смешарики», выявленные в результате наблюдения. Предварительно с каждым ребенком проводилась беседа, в ходе которой выяснялось, смотрит ли он данный мультфильм, знает ли его содержание и героев.

Затем создавались различные игровые ситуации.

1. Игра ребенка и взрослого (экспериментатора) – распределение ролей и организация игры проводит ребенок. Являясь инициатором развития того или иного хода сюжета, взрослый точно выполняет его инструкции.

2. Игра ребенка и взрослого (экспериментатора) – игру организует ребенок, но взрослый при этом вносит различные изменения в ее ход. Использовались следующие изменения:

– сюжета: в зависимости от игровой ситуации взрослый пытается преобразовать начало игры (завязка сюжета) в основное действие либо концовку;

– ролевого поведения (действия и высказывания взрослого идут вразрез с действиями и характерными особенностями персонажа, роль которого он играет).

3. Игра детей в паре – дети сами распределяют роли, придумывают сюжет. Взрослый не вмешивается, но при желании дети могут включать его в свою игру.

Дополнительно создавались ситуации для стимуляции игры:

– игрушками (ребенку предлагают поиграть с игрушками персонажей мультфильма – в случае, если он долго не может начать играть);

– просмотром какой-либо серии (ребенку показывают определенную серию мультфильма, а затем предлагают в нее поиграть – в случае, если он не помнит какую-либо серию).

Весь ход исследования записан на видеокамеру, составлены протоколы игр, которые были подвергнуты анализу.

Анализ результатов исследования

Анализ игр дошкольников по сюжету анимационного сериала «Смешарики» позволил

разделить их на четыре типа, которые различаются структурой сюжета и способностью ребенка удержать и привести к взаимодействию, столкновению различные точки зрения, позиции голоса.

Первый тип – игры, имеющие полную двухтактную структуру сюжета, когда ребенок удерживает и противопоставляет несколько позиций, организует взаимодействие между ними. Игры этого типа не зависят от предъявляемых условий (с игрушками или без, в конкретную серию или свой сюжет, после просмотра и без него). Ребенок чувствителен к изменениям сюжета, которые вносит взрослый как партнер по игре, отказывается играть в нарушенный сюжет. Предложение поиграть в мультфильм ребенок сразу охотно принимает.

Остановимся подробнее на этом типе игр. В качестве примера опишем игровое поведение Нади С. (6 лет). Следует отметить, что девочка достаточно хорошо знакома с мультфильмом, знает всех персонажей, их характерные особенности, видела практически все серии. Надя охотно включается в беседу, объясняет название, рассказывает о персонажах, сопровождая слова выразительными движениями. Девочка подражает интонации, манере поведения персонажей. Просьбу поиграть в «Смешариков» со взрослым Надя воспринимает охотно. Она берет на себя роль одного из персонажей мультфильма и разыгрывает сюжет безотносительно к какой-либо серии. Большой интерес представляют игры девочки по сюжету конкретной серии. Сначала Надя уверенно распределяет роли между собой и взрослым. При этом она может играть за нескольких персонажей (если того требует сюжет). Взрослый привлекается как герой, вступающий во взаимодействие с героем, роль которого на себя взял ребенок. В таких ситуациях разрешается основной конфликт сюжета.

Важность для ребенка строгого следования сюжету серии подтверждается в экспериментах, где взрослый пытается нарушить последовательность действий персонажа путем изменения характера ответа или поведения персонажа, роль которого он выполняет. Девочка остро чувствует такие нарушения, отказывается играть по-другому или предлагает поиграть в другую серию (*Надя подходит к взрослому и шепотом говорит: «Он не так сказал, а...»*). Взрослый не обращает внимания и действует вразрез с сюжетом. Ребенок опять пытается исправить взрослого. *И снова тот же шепот: «Он сказал...Помните? Как там было, помните?». Взрослый вновь делает по-своему, пред-*

лагая ребенку сыграть по-другому. На это ребенок заявляет, что не может так играть. Взрослый настаивает, тогда Надя предлагает разыграть другую серию или поиграть в свою игру). Четкое следование сюжету является для девочки необходимым условием игры. Без этого игра распадается.

Таким образом, особенностью первого типа игры является выстраивание ребенком полной двухтактной структуры игры через удержание и взаимодействие нескольких голосов, точек зрения, принадлежащих как разным, так и одному и тому же персонажу.

Второй тип – игры с одним тактом (чаще всего первым), в которых ребенок удерживает несколько позиций, организует взаимодействие между ними (иногда даже полностью разыгрывает серию), однако часто соскальзывает с сюжета, не разворачивая второй такт, переходит к своим привычным играм («любимым темам»), оказывается нечувствительным к изменениям сюжета. Для развертывания игры этим детям требуется стимулирующая помощь (либо игрушка, либо пример взрослого, который показывает, «как играть», распределяя роли и разыгрывая конкретный сюжет). Такие игры характерны для детей, достаточно хорошо знающих сюжет и персонажей мультсериала, они могут долго играть в него, способны к удержанию нескольких голосов, точек зрения, разыгрыванию основного конфликта. Более того, иногда они выстраивают полную структуру игрового сюжета, но для этого им требуется помощь взрослого. Отличительная особенность игр второго типа заключается в том, что, взяв на себя роль какого-либо персонажа и начав играть в определенную серию, дети легко нарушают последовательность действий, лежащих в основе сюжета. Эти нарушения могут быть спровоцированы как экспериментатором, так и самим ребенком. Переходя к обыгрыванию любимой темы, эти дети часто забывают достроить ситуацию (второй такт). Хотя дети способны к выделению и удержанию нескольких точек зрения, голосов, ситуация разноголосия не определяет для них ход игры.

Третий тип – игры с нечеткой структурой, когда ребенок не способен к удержанию различных позиций, имеет одну точку зрения, один голос. Взаимодействие, столкновение точек зрения осуществляется здесь только при помощи взрослого. Сюжеты этих игр представляют собой привычные эпизоды из жизни ребенка, разыгрываемые с персонажами мультфильма (качаемся на качелях, готовим суп, гуляем, спим), либо любимые игры ребенка, не имеющие никакого отношения к сюжету мультфильма (прятки, догонялки, строительство). При этом наблюдались слу-

чай, когда дети, взяв на себя роль какого-либо персонажа, в процессе игры соскальзывали со своей роли, начинали называть партнеров по игре настоящим именем, а не тем, которое было определено ролью.

Для того чтобы дети этой группы начали разыгрывать конкретную серию, их необходимо было стимулировать игрушками или просмотром мультфильма перед началом игры. В играх по конкретной серии дети не проигрывают сюжет от начала до конца. Здесь наблюдаются два варианта:

– ребенок начинает играть по сюжету серии, но в процессе игры сбивается, отходит от сюжета; в результате либо заканчивает игру по-своему либо вообще переходит к разыгрыванию собственного сюжета, любимой темы;

– ребенок не может самостоятельно закончить игру, мотивируя это тем, что не помнит, не знает. При помощи взрослого игра все-таки заканчивается. Однако ребенок не чувствителен к изменению сюжета, охотно принимает то, что предлагает взрослый.

Четвертый тип – игры как с полной двухтактной структурой, так и нечетко структурированные, но разворачиваемые исключительно с помощью игрушек. Ребенок удерживает и воспроизводит разные позиции, голоса, организует взаимодействие между ними только при наличии игрушек. Без игрушек игра у него не разворачивается. Он отказывается брать на себя роль какого-либо персонажа и проигрывать ее, а предпочитает режиссерские игры, когда с помощью игрушек управляют персонажами, выстраивая определенный сюжет.

Исследование показало, с одной стороны, возможность развития сюжетной стороны игровой деятельности дошкольников с помощью современных анимационных фильмов, с другой стороны, возникает необходимость выявления тех особенностей культурных текстов, которые будут нести собственно развивающую функцию. Многообразие современных анимационных фильмов отличает их не только от классических фольклорных и литературных жанров, но и друг от друга. Разные культурные тексты – это модели репрезентации действительности. Мы предполагаем, что и их развивающий потенциал различен. Проверка данного положения требует дальнейших исследований.

Литература

1. Артюх А.А. Виртуальная реальность и проблема ее репрезентации (аниматорный эффект) // Анимация как феномен культуры : материалы 1-й Всерос. науч.-практ. конф. 27–28 апр. 2005 г. М. : ВГИК, 2006. С. 63–68.

2. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского. Киев : Next, 1994.

3. Кабачек О.Л. Психологические условия становления субъектности в совместной литературно-творческой деятельности дошкольников : дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.

4. Клишина Е. Это просто смешарики какие-то! // Свободный курс. 2006. №4. URL: http://www.igrogrom.ru/smeshariki/Press_info.php?ID=1780.

5. Кривуля Н.Г. Лабиринты анимации. М. : Грааль, 2002.

6. Лекомцева М.И. // Анимация как феномен культуры : материалы 1-й Всерос. науч.-практ. конф. 27–28 апр. 2005 г. М. : ВГИК, 2006. С. 57–66.

7. Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб. : Искусство, 1998.

8. Орлов А.В. Аниматограф и его Анима. Психогенные аспекты экранных технологий. М. : ИМПЭТО, 1995.

9. Орлов М.А. Три модели речи в мультфильмах // Анимация как феномен культуры : материалы 1-й Всерос. науч.-практ. конф. 27–28 апр. 2005 г. М. : ВГИК, 2006. С. 68–74.


10. Прохоров А.В. Анализ аудиовизуальной формы. К философии анимации // Отечественные записки. 2005. №4.

11. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Современное состояние игровой деятельности дошкольников // Психологическая наука и образование. 2005. №2.

12. Эльконин Д. Б. Психология игры. М. : Педагогика, 1978.

13. Эльконина Л.И. Роль волшебной сказки в психическом развитии дошкольников // Мир психологии. 1995. №5. С. 123–136.

14. Эльконина Л.И., Эльконин Б.Д. Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия // Вестн. Моск. гос. ун-та. Серия 14 «Психология». 1993. №2. С. 62–70.



***Modern cultural texts as the material
for preschool children's role play
(by the example of animated films)***


There is covered the issue of modern cultural texts (by the example of animated films) as the source of preschool children's role plays. There are suggested the results of video observation of preschool children's plays based on the plot of a modern animated cartoon. It is concluded that it is possible to develop preschool children's playing activities on the basis of modern animated films.

Key words: *preschool children's role play, developed form of a play, animated film, polyphonic nature of a text.*

Б. Х. ПИКАЛОВ
(Оренбург)

**РОЛЬ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ
В САМООРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАНИЯ
ШКОЛЬНИКА**

Представлены педагогические условия формирования общеучебных умений в целях самоорганизации познания современного школьника. Показано, как самоорганизация познания при наличии комплекса общеучебных умений помогает ученику осуществлять познание на более высоком уровне его проявления.



Ключевые слова: *способ деятельности, общеучебное умение, ориентационная основа самоорганизации познания.*

Самоорганизация как динамическая характеристика деятельности представляет собой внутреннюю мобилизацию возможностей и способностей человека в ходе осуществления любых целенаправленных и спланированных действий. В самоорганизации деятельности выделяют следующие функциональные компоненты: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, волевую регуляцию, коррекцию [6]. Их анализ позволяет определить общий уровень сформированности индивидуальной системы организации человеком собственной активности. Как показывают исследования в педагогике последних лет, одним из показателей успешности самоорганизации собственной активности является способность учащихся к сознательному структурированию своей познавательной деятельности и поведения [1; 4; 5]. Следовательно, необходимо научить ученика организовывать свой учебный труд, помочь ему познать себя в деятельности, связанной с приобретением новых знаний.

Многие исследователи выделяют обобщенные (общеучебные) умения, лежащие в основе самоорганизации познания. Общеучебные (обобщенные) умения понимаются в педагогической науке как способность ученика решать учебно-познавательные задачи на основе общих способов логического мышления в разнообразных предметных действиях [2; 5; 8]. Эта группа умений в большей мере связана с творческими исследовательскими действиями и выступает важным средством индивидуального развития [1]. К таким умениям мы относим: