

## СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗИ ИГРОВОЙ И УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

**Карпова Елена Викторовна**

заведующий кафедрой педагогики и психологии начального обучения

Ярославского государственного педагогического университета

им. К. Д. Ушинского; доктор психологических наук, профессор

г. Ярославль, Россия

**Аннотация.** Представлены методологические и теоретические материалы, раскрывающие специфику взаимосвязи игровой и учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Обосновано новое в научном отношении положение, согласно которому необходимые условия для формирования структуры учебной деятельности складываются в процессе развития игровой деятельности. Доказано, что решающим фактором этого выступает трансформация игр по типу «play» в игры по типу «game», то есть «высокоорганизованные игры» (игры по правилам). Рассмотрена генетическая преемственность двух основных типов деятельности – игровой и учебной.

Одной из наиболее важных и, в то же время, очевидных и ярких особенностей того возрастного периода, который сопряжен с обучением в начальной школе (младший школьный возраст), является совмещение и, соответственно, одновременная, паритетная представленность двух основных типов ведущей деятельности – игровой и учебной [3; 7; 8]. Данное обстоятельство настолько очевидно, что, по-видимому, не нуждается в детальной аргументации. Однако, именно эта его очевидность зачастую препятствует и даже блокирует анализ тех следствий, к которым приводит такое совмещение. Вместе с тем, по нашему мнению, эти следствия являются весьма значимыми, а сам этот вопрос заслуживает специального рассмотрения.

Действительно, оба указанных типа деятельности представлены на данном возрастном периоде и в очень явном виде, и во взаимодействии друг с другом. Они не только взаимовлияют друг на друга, но и,

фактически, взаимопроникают друг в друга. В результате этого между ними происходит обмен содержанием и принципами организации, что и составляет важную особенность всего возрастного развития ребенка на данном этапе. Кроме того, необходимо подчеркнуть, что один из указанных типов деятельности – игровая – находится здесь на достаточно продвинутых, вполне зрелых стадиях своего развития, тогда как вторая (учебная), напротив, еще только начинает формироваться [7; 8]. Тем самым данный возрастной период – младший школьный возраст – выявляет свой переходный характер между этими типами деятельности, а развитие самой учебной деятельности предстает не только как ее собственное формирование, сколько как *трансформация* одного типа деятельности (игровой) в другой – учебную. И именно в этой трансформации, на наш взгляд, содержатся важные условия как для формирования учебной деятельности, так и для ее понимания и изучения. Для обоснования данного положения могут быть сформулированы следующие основные положения, которые, в свою очередь, являются развитием тех результатов теоретико-методологического и эмпирико-экспериментального плана, которые были получены нами в специальном цикле исследований, обобщенных в работе [6].

В этой связи необходимо, по нашему мнению, обратиться к одному из важнейших понятий психологии детской игры (особенно высших и наиболее сложных ее видов) – к понятию *правил* игры. Оно, действительно, выполняет очень важную роль в данном направлении психологических исследований, а функция правил как структурного компонента игры была детально раскрыта, в исследованиях Д. Б. Эльконина, а также в особом и достаточно широко представленном направлении исследования психологии детской игры, основным предметом которого является изучение организации так называемых «игр по правилам» (в отличие от «игр без правил» или – «свободных» игр) [10].

Правила игры по своему главному функциональному предназначению направлены на то, чтобы придать необходимую меру и степень организации изначально спонтанной и «нерегулированной» поведенческой активности ребенка (которая, напротив, характерна для «игр без правил»). По существу, трансформация «свободных игр» в «игры по правилам» во многом тождественна обретению самой поведенческой активностью все более и более полной организованности и урегулированности, структурности и целенаправленности, сложности и осоз-

наваемости. Следовательно, через ассимиляцию совокупности правил, фактически, складываются, а затем и совершенствуются все те свойства деятельности, которые обычно обозначаются как ее базовые *атрибуты*. Правила – это та организация, которая внедряется в исходно спонтанную и неорганизованную, часто – просто хаотичную поведенческую активность ребенка, в форме которой и разворачиваются наиболее простые, генетически первичные разновидности игр.

В этом плане закономерно, в частности, что практически синонимичным по отношению к понятию правил в психологии является понятие *норм* (в том числе, и социальных) – как наиболее общего термина для обозначения всей совокупности регуляторов поведения и деятельности. «Нормы» и «регуляция» по отношению к организации поведения – это, фактически, взаимополагаемые понятия. И именно поэтому сама деятельность как раз и рождается внутри игры как таковой – в трансформации «игры без правил» в «игру по правилам». Вторая, являясь еще *пока* игрой по целому ряду своих важнейших атрибутов, одновременно выступает *уже* более, чем просто игрой, – она является уже именно игровой *деятельностью* (поскольку несет на себе ряд атрибутов деятельности как таковой).

Данное заключение можно сформулировать и несколько иначе, не совсем традиционно. Деятельность, хотя и рождается в игре, но не приходит ей «на смену», а сама игра не «трансформируется в деятельность» (что, напротив, традиционно полагается как своеобразная аксиома). Деятельность рождается посредством трансформации одного качественно специфического типа все той же игры («без правил») в другой – качественно специфический, но отличный от предыдущего, ее тип («игры по правилам»). Это, в свою очередь, оказывается возможным, благодаря тому, что вторые двуедины по их психологической природе: они *одно-временно* являются и *еще* игрой, и *уже* деятельностью.

Подчеркнем, что данное положение не только очень органично перекликается с целым рядом важных положений современной теории детской игры, но и во многом объясняет некоторые из них. Остановимся лишь на одном, но очень репрезентативном из такого рода положений. Так, существует одна из важнейших дифференциаций игр – на те, которые обозначаются понятием «*play*», и те, которые обозначаются понятием «*game*» [6; 9]. В них, по существу, как раз и отражена рассмотренная выше дифференциация игр на «игры без правил» и «игры по правилам». К тому же, «красной нитью» через всю психо-

логию детской игры (разумеется, на современном уровне ее развития) проходят два следующих тезиса. Во-первых, тезис о глубоком качественном своеобразии этих двух основных типов; во-вторых, тезис, согласно которому именно их смена в онтогенезе составляет главное направление развития самой игры, также как и эволюции сложности поведения в целом. Вместе с тем, трудно не видеть, что все это получает свое вполне естественное объяснение именно посредством привлечения понятия правил (что и было сделано нами выше). Именно *переход* от игр по типу «play» к играм по типу «game», то есть то, что условно можно было обозначить как «play-game – переход», или сокращенно, «PG-переход», – это и есть «сердцевина», а в значительной мере – средство и даже механизм порождения самой деятельности как таковой (вначале игровой, а впоследствии на ее основе – и всех других основных типов).

В этом плане очень показательна также «двухчастная теория» С. Сэйфера, предполагающая дифференциацию игр на высокоразвитую игру (high order play), с одной стороны, и игру – отработку навыков (skill-based play) – с другой [9]. Высокоразвитая игра (также называемая творческой, сложной или зрелой игрой) и игра – отработка навыков являются как следствием, так и источником из разных сфер развития, хотя, как любые виды человеческой деятельности, они не полностью изолированы друг от друга. Высокоразвитая игра подразделяется на несколько основных видов, в частности, на игры-драматизации, на режиссерские игры, предполагающие драматизацию игровых сценариев с игрушками или предметами и др. Игра-отработка навыков представляет собой упражнение умственных или двигательных навыков (в частности, катание, настольные игры и головоломки и др.). Комбинированная игра содержит в себе элементы и высокоразвитой игры, и игры-упражнения навыков.

Итак, можно видеть, что игровая деятельность выступает в двух основных планах. С одной стороны, она, действительно, является именно подготовительным этапом, который с необходимостью трансформируется в иные уровни сложности организации деятельности активной активности – вначале в учебную, а затем – и в трудовую. Однако, с другой стороны, еще более важно, что в ней не просто формируются и развиваются, но и, по существу, возникают, складываются важнейшие особенности и принципы организации других, более сложных типов деятельности (прежде всего, учебной). В силу

этого, можно заключить, что раскрытие и объяснение структуры и содержания игровой деятельности – это важное средство не только понимания сути самой учебной деятельности (в особенности, на этапе начального школьного обучения, то есть в период ее наиболее интенсивного скидывания), но и средство управления этим формированием. В свою очередь, важнейшим условием эффективности его использования является обеспечение преемственности двух основных типов деятельности в целом и реализация формирующего потенциала игровой деятельности в целях организации учебной деятельности, а в еще более общем плане – реализация того потенциала, который заложен в синергии этих двух типов. Яркий и наиболее известный пример такой синергии – это феномен дидактических игр, которые как раз одновременно выступают и как игра, и как учебные [1]. Вместе с тем, это – лишь пример, один из частных случаев общего правила. В связи с этим, есть основания полагать, что, наряду с ним, принципиально возможны и другие средства такого плана, базирующиеся на принципе синергетического взаимодействия двух основных типов деятельности (игровой и учебной), что особенно актуально для младшего школьного возраста. Данное положение уже сейчас находит свое очевидное подтверждение в широком распространении компьютерных обучающих игр.

### Список литературы

1. Карпова, Е. В. Дидактические игры в начальный период обучения / Е. В. Карпова. – Ярославль : Академия развития, 1997. – 237 с.
2. Карпова, Е. В. Учебная деятельность / Е. В. Карпова // Общая психология : учебник для вузов. – Москва : Гардарики, 2002. – С. 214–220
3. Карпова, Е. В. Игра как вид деятельности / Е. В. Карпова // Общая психология : учебник для вузов. – Москва : Гардарики, 2002. – С. 220–227
4. Карпова, Е. В. Игровые классные часы : Основы безопасности жизнедеятельности / Е. В. Карпова, А. В. Малегон. – Москва : Центр педагогического образования, 2007. – 128 с.
5. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности / Е. В. Карпова. – Ярославль : ЯГПУ, 2007. – 570 с.
6. Карпов, А. В. Системогенез деятельности: игра, учение, труд : в 4 т. / А. В. Карпов, Е. В. Карпова, Л. Ю. Субботина, В. Д. Шадриков. – Москва : РАО, 2017.
7. Пидкасистый, П. И. Технология игры в обучении и развитии / П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. – Москва : Педагогика, 1999. – 189 с.
8. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – Москва : Владос, 2005. – 158 с.
9. Сэйфер, С. Высокоразвитая игра и ее роль в развитии и обучении / С. Сэйфер // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 3. – С. 48–61.
10. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд., стереотипное. – Москва : Владос, 1999. – 360 с.