

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИСКУССТВУ / PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO ART

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-25-34>
УДК/UDC 159.9.07

Переход от игры к учению в курсе литературного чтения в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова

З.Н. Новлянская ✉

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ zinaidann@mail.ru

Резюме

Актуальность. Статья посвящена острой психологической и педагогической проблеме перехода ребенка от дошкольной игры к школьному обучению.

Цель. Показать возможность такого перехода в процессе преподавания авторского курса развивающего обучения литературе, задачей которого является воспитание культурного читателя, способного вести с автором диалог, опосредованный художественным текстом. Для этого ребенок должен практически овладеть взаимосвязанными позициями автора и читателя, а также вспомогательными позициями «критика» и «теоретика».

Выборка. В занятиях, проводившихся в течение двух лет (в первом и во втором классе), приняли участие 27 учеников московской школы № 91, обучавшихся по авторской программе Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской «Литература как предмет эстетического цикла».

Методы. Анализ психологического содержания разных видов детской игры как источника предпосылок художественного развития. Качественный анализ протоколов занятий, обеспечивающих переход от игры к учению.

Результаты. В статье дается краткая психологическая характеристика упомянутых позиций. Показаны отличия игры, направленной на освоение понятийного содержания, и игры, перерастающей в создание художественного образа. Рассматриваются стадии развития детской игры от предметно-процессуальной до «режиссерской» и те предпосылки художественного развития, которые ребенок приобретает в каждой из них. Описаны этапы по-

степенного перехода ребенка из позиции участника игры в позицию автора и читателя (зрителя). Анализируются протоколы занятий в первом и втором классах. Особое внимание уделяется моментам порождения художественного замысла, задаче перехода ребенка на точку зрения персонажа, появлению зрителя, отсутствующего в обычной игре, обсуждению результатов игры.

Выводы. Показано, что при соответствующих условиях игра становится пространством плавного преобразования игровой деятельности в учебную и вводит ребенка в позицию автора и читателя художественных произведений. Это намечает путь такого перехода от игры к учению, при котором познавательный и эмоциональный опыт дошкольника, приобретенный в игре, не обесценивается, а включается в дальнейшее развитие.

Ключевые слова: игра, игра-драматизация, театрализованная игра, развивающее обучение, позиция автора, позиция читателя, М.М. Бахтин

Для цитирования: Новлянская, З.Н. (2025). Переход от игры к учению в курсе литературного чтения в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 48(3), 294–317. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-34>

Transition from Play to Learning in the Course of Literary Reading in the System of Developmental Education by D.B. Elkonin and V.V. Davydov

Zinaida N. Novlyanskaya ✉

Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research,
Moscow, Russian Federation

✉ zinaidann@mail.ru

Abstract

Background. The article touches upon the acute psychological and pedagogical issue of the child's transition from preschool play to school education.

Objective. The goal is to show the possibility of such a transition in the process of teaching the author's course of developmental teaching in literature, aimed at educating a cultured reader capable of conducting a dialogue with the author, mediated by a literary text. In order to do this, the child has to master practically the interconnected positions of the author and the reader, as well as the auxiliary positions the "critic" and the "theorist".

Study Participants. 27 students of the Moscow school № 91 took part in the classes, held over two years (in the first and second grades) according to the

programme “Literature as a subject of the aesthetic cycle” by G.N. Kudina and Z.N. Novlyanskaya.

Methods. The analysis of the psychological content of different types of children’s play as a source of prerequisites for artistic development was applied along with the qualitative analysis of lesson protocols during classes ensuring the transition from play to learning.

Results. The article provides a brief psychological description of the mentioned positions. The difference between a game aimed at mastering conceptual content — and a game that develops into the creation of an artistic image is shown. The stages of development of children’s play from subject-procedural to “directing” and the prerequisites for artistic development that a child acquires in each of them are considered. The stages of the child’s gradual transition from the position of a participant in the game to the position of the author and reader (viewer) are described. The protocols of classes in the first and second grades are analyzed. Particular attention is paid to the moments of generation of the artistic concept, the task of the child’s transition to the character’s point of view, the appearance of a viewer absent in a regular game, and a discussion of the results of the game.

Conclusions. It is shown that under appropriate conditions, the game becomes a space for a smooth transformation of gaming activity into educational activity and introduces the child into the position of the author and reader of works of art. This outlines the path of such a transition from play to learning, in which the cognitive and emotional experience of a preschooler acquired in the game is not devalued, but is included in further development.

Keywords: game, play-dramatization, theatrical game, developing training, author’s position, reader’s position, M.M. Bakhtin

For citation: Novlyanskaya, Z.N. (2025). Transition from play to learning in the course of literary reading in the system of developmental education by D.B. Elkonin and V.V. Davydov. *Lomonosov Psychology Journal*, 48(3), 294–317. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-34>

Введение

В русле системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова были разработаны новые методы преподавания не только так называемых основных предметов (русский язык, математика), но и дисциплин эстетического цикла (Полуянов, 1998; Кудина, Новлянская, 2002; Гуружапов, 1999; Виноградов, 2008).

Эти разработки создавались на основе общих принципов системы развивающего обучения (например, дети не усваивают гото-

вые решения задач, а ищут их самостоятельно, под руководством педагога, и др.). Но в процессе работы выявились и существенные отличия, связанные со спецификой самих этих дисциплин. Так, если исследования учеников в области математики и языка правомерно было называть *квазиисследованиями* (поскольку их искомый результат заранее известен и является общим для всех), то в области искусства дети занимаются «настоящим» творчеством, конкретный результат которого заранее не известен никому: педагог лишь удерживает общее направление, ориентируясь на существенные свойства художественного образа как такового.

Также невозможно было пройти мимо богатейших возрастных предпосылок, значимых *именно для художественного развития*, которые складываются в дошкольном детстве, в частности — в игровой деятельности (Новлянская, 2025). Для этого необходимо было преодолеть разрыв между спонтанным творчеством дошкольников и учением.

Это и стало одной из задач авторского курса «Литература как предмет эстетического цикла», созданного Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской (Кудина, Новлянская, 2006).

В основу этого курса, теоретической опорой которого стали работы М.М. Бахтина, было положено исходное отношение «автор — художественный текст — читатель», предполагающее специфический диалог автора и читателя, опосредуемый художественным текстом (Бахтин, 2003; Новлянская, 2020).

Чтобы вести такой диалог, культурный читатель должен, по выражению М.М. Бахтина, «понимать текст так, как понимал его сам автор» (Бахтин, 1979, с. 346). Это значит, с одной стороны, видеть героя произведения одновременно изнутри и извне, то есть и с его точки зрения, в его системе ценностей, и извне, с точки зрения автора, создающего выразительный словесный образ своего персонажа. М.М. Бахтин утверждает даже, что читатель должен понимать текст лучше автора, восполняя его своим сознанием, отличным от авторского: «... понимание восполняет текст, оно активно и носит творческий характер». Такое чтение М.М. Бахтин называл «сотворчеством понимающих» (Бахтин, 1979).

Очевидно, каково главное условие возможности такого диалога: каждый из его участников должен иметь практический опыт «бывания» на месте другого: автор должен побыть читателем, а читатель — автором.

Такая деятельность совершается благодаря *позиционному действию*, которое предполагает *связность* нескольких позиций через виденье другой позиции в соотношении со своей (Бугрименко, 2004; Цукерман, 2016). Поэтому методической основой преподавания по нашей программе стал позиционный метод обучения, позволяющий развернуть процесс работы с детьми как введение в эти основные позиции, авторскую и читательскую, и обеспечить возможность перехода из одной в другую.

Позиция автора — это позиция человека, который преобразует значимые содержания своего опыта в выразительные образы искусства и ищет адекватные средства для их воплощения (Новлянская, 2010).

Позиция читателя — это позиция сотворца, по «вехам» авторского текста воссоздающего и картину жизни, созданную автором, и его оценку этой картины. В то же время человек, освоивший данную позицию, способен к самостоятельному пониманию смыслов и оценок автора, а также к собственному суждению о произведении и отраженных в нем жизненных явлениях. Это позволяет назвать данную позицию **позицией читателя-критика**.

Чтобы действовать в авторской и читательской позициях, ребенку нужны знания литературоведческого характера. Так возникает необходимость в освоении вспомогательной **позиции теоретика**. Работая в ней, дети открывают законы создания выразительной художественной формы. Полученные знания становятся рабочими средствами, инструментами действия в основных позициях — **авторской и читательской**.

Но из чего можно вырастить детское авторство **в процессе обучения всех детей в общеобразовательной школе?** Что может послужить достаточным ресурсом **для этого?** Можно предположить, что, наряду с благоприятными возрастными предпосылками, которыми наделены дошкольники (Мелик-Пашаев, Новлянская, 2022), таким ресурсом становятся определенные психологические качества, которые возникают в ведущей деятельности дошкольников — в игре.

Вопрос о переходе от игровой деятельности к учению до сих пор не нашел в отечественной педагогике окончательного и продуктивного решения. Правда, поиски в этом направлении предпринимаются уже на протяжении нескольких десятилетий, за которые игра успела «прописаться» в школе, по крайней мере в начальной.

Но попытки связать игровую и учебную деятельность пока достаточно редки и относятся преимущественно к освоению понятийного содержания, формированию интеллектуальных резервов

для освоения научных понятий (Филиппова, 1996; Цукерман, 2016). Но не меньшего внимания заслуживает связь игры и обучения в тех дисциплинах, которые представляют в школе область искусства и нацелены на освоение не столько понятийного, сколько эмоционально-образного культурного содержания.

Выборка

В исследовании представлены материалы первого этапа 10-летнего лонгитюда, направленного на изучение психолого-педагогических условий литературного развития школьников. В нем приняли участие 27 учеников, поступивших в первый класс московской школы № 91 и начавших обучение по авторской программе Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской «Литература как предмет эстетического цикла». В статье рассматривается ряд занятий с детьми в первый и второй годы обучения.

Методы

Проанализированы различные виды игры (предметно-процессуальная, сюжетно-ролевая, игра-драматизация, режиссерская игра) с целью выявления тех специфических психологических предпосылок, которые могут стать ресурсом для развития способностей ребенка к художественному творчеству. На основании результатов теоретического анализа были разработаны специальные занятия, позволяющие начать преобразование этих предпосылок в литературные способности. Проведен качественный анализ протоколов ряда ключевых занятий второго года обучения, осуществляющих переход от игры к позиционному обучению.

Результаты исследования

Игровой опыт как условие художественного развития

Одним из направлений наших многолетних исследований в области педагогики искусства была игровая деятельность как источник богатейших психологических предпосылок для художественного развития детей, для возникновения способностей к созданию и пониманию образного содержания, характерного для произведений словесного творчества.

Наши исследования показали, что каждый из видов игры, который последовательно «отыгрывается» в процессе освоения игровой деятельности, оставляет в психологическом арсенале ребенка опре-

деленные качества, которые можно рассматривать как предпосылки будущих художественно-творческих способностей (Мелик-Пашаев, Новлянская, 2022).

Так, **предметно-процессуальная игра** развивает ребенка в направлении поиска и нахождения сходства различных предметов, позволяющего одной вещи служить заместителем другой, символизировать другую. Этот вид игры порождает *изображающее действие, игровое замещение, мнимую ситуацию*.

Сюжетно-ролевая игра, материалом которой является поток реальной жизни, в который включен ребенок, помогает ему *научиться отбирать и преобразовывать необходимые жизненные впечатления, осуществить первый выход за пределы собственного Я, побыть «другим»*.

Игра-драматизация, основанная на знакомых дошкольникам произведениях искусства, на зрительском и слушательском опыте детей, позволяет осваивать культурные художественные формы и специфические для искусства действия: воспроизводить художественный сюжет, характеры героев, их оценку.

Режиссерская игра, в которой ребенок, действуя от имени разных игрушек, занимает особую позицию (он один и удерживает целое игры, выстраивая ее событийный ряд, и одновременно исполняет роли всех игровых персонажей), наиболее близка к самостоятельному авторскому действию.

Очевидно, что каждый ребенок, овладевший игровой деятельностью в полной мере, приобретает целый ряд предпосылок для своего дальнейшего художественного развития. И эти предпосылки, будучи востребованы в последующем школьном обучении, могли бы представлять собой существенный ресурс становления культуры восприятия художественных произведений и способностей к художественному творчеству.

Для того, чтобы это произошло, необходимо постепенное продвижение ребенка от одного вида игры к другому, полноценное «проигрывание» каждого из них на протяжении всего периода дошкольного детства. Однако педагогический опыт показывает, что далеко не у всех детей игровая деятельность достигает вершин своего развития.

В современной жизни существует ряд явлений социокультурного порядка, которые препятствуют становлению ведущей деятельности дошкольников. Прежде всего, это изменение **социальной ситуации трансляции игры**. Если раньше игра естественно возникала в детских возрастных сообществах «по месту жительства», то теперь воз-

никновение и самоорганизация таких сообществ скорее исключение, чем норма.

Значительным препятствием в овладении высшими видами игровой деятельности стало и произвольное понижение границы дошкольного возраста с 7 до 6 лет. У детей отобрали год, который был принципиально важен для полноценного завершения всего цикла овладения игрой.

Как указывают психологи (Смирнова, Соколова, 2013; Эльконин, 2019), свою отрицательную роль в подобной незавершенности сыграло, как ни странно, и педагогическое руководство детской жизнью: повсеместная подмена свободной игры дидактическими играми в дошкольных образовательных учреждениях и в начальной школе. И, наконец, не последнее место среди препятствий на пути ребенка к полноценной игровой деятельности занимает раннее и бездумное приобщение детей к компьютерным играм.

Но именно от того, насколько полно представлена в дошкольной жизни ребенка игровая деятельность, насколько качественно проиграны все разновидности игры, зависит наличие и особенности тех психологических предпосылок, которые могут послужить основой будущего художественного развития каждого отдельного ребенка.

Первый этап перехода от игры к учению. 1-й класс

Приходится признать, что игровой опыт детей 6–7 лет, поступающих в первый класс, не одинаков. У одних он богат и обеспечивает ребенка полноценным ресурсом психологических предпосылок для быстрого и успешного развития художественно-творческих способностей. У других — ущербен, потому что до прихода в школу первоклассник просто не успел «доиграть», овладеть высшими видами игры.

Поэтому прежде, чем начинать основной курс литературного чтения, необходимо было постараться подготовить к нему класс, дать возможность детям, не обладающим достаточным игровым опытом, восполнить его через занятия, посвященные игре. И хотя наиболее близка к индивидуальному авторству режиссерская игра, для таких занятий была выбрана игра-драматизация.

Во-первых, потому что она, как показали наши предыдущие исследования (Новлянская, 2010; Мелик-Пашаев, Новлянская, 2022), достаточно близко подводит детей к художественному творчеству: игра-драматизация включает в себя элементы преобразования жизненного содержания по законам искусства. Во-вторых, это коллективная игра, позволяющая организовать групповое взаимодействие

детей в условиях классно-урочной системы. В-третьих, это именно тот вид игры, который менее других представлен в свободной игровой практике детей: далеко не все дети обращаются к ней по собственной инициативе.

В последнее время в дошкольной педагогике наметилась тенденция к выделению, наряду с игрой-драматизацией, особого вида театрализованных игр. Подобные игры, вырастая из игры-драматизации, отличаются от нее существенными особенностями.

Они предполагают разделение детей на тех, кто разыгрывает, представляет определенное произведение, и тех, кто является зрителями этого представления, а такое разделение переакцентирует целевую установку детского действия с игрового процесса на его результат. Дети играют уже не только для себя, но и для других, и в результате такой игры должно быть создано нечто целостное и завершенное, то есть законченное произведение. Именно эта разновидность игры-драматизации наиболее соответствовала задаче построения естественного перехода от игровой деятельности к освоению исходного позиционного отношения нашего курса.

Этот переход совершался постепенно на протяжении двух первых лет школьного обучения и проходил в два этапа. В программу по литературному чтению для 1-го класса, которая носит пропедевтический характер и направлена на подготовку детей к будущей работе в авторской и читательской позициях, были включены занятия, представляющие собой театрализованные игры-драматизации. Подобные игры мы постарались связать с текстами, которые читали дети по программе, и построить их так, чтобы усилить те аспекты игровой деятельности, которые способствуют обогащению творческого потенциала детей и могут послужить основой их будущих действий в авторской позиции (Кудина, Новлянская, 2003).

Не имея возможности в рамках данной статьи подробно анализировать этот подготовительный этап работы, остановимся на некоторых условиях, которые необходимо соблюдать для достижения его высокой результативности.

Во-первых, это требования к произведению, на материале которого будет строиться игра-драматизация. Литературное произведение, безусловно, должно обладать высокими художественными достоинствами. Кроме того, оно должно быть небольшим по объему, учитывая ограниченность времени урока. Непременными требованиями к этому произведению являются: ускоренная динамика развития сюжета и наличие в нем ясно выраженных основных структурных

составляющих (конфликта, завязки, кульминации и развязки); многочисленность персонажей; лакуны в тексте, требующие заполнения — придумывания действий и высказываний персонажей.

Во-вторых, это требования к особой организации занятий, которая должна учитывать следующие моменты:

1. Коллективное «вычитывание» текста произведения в классе, целью которого является построение схемы сюжета и деление сюжетного действия на эпизоды (сцены), а также выявление главных и второстепенных героев с их характерными особенностями.

2. Обязательное деление класса на 2–3 группы (в зависимости от числа учащихся) и распределение ролей между участниками игры.

3. Подготовка — репетиция каждой группы (желательно в разных местах!).

4. Поочередное проигрывание произведения группами друг для друга.

5. Заключительное коллективное обсуждение игры (что понравилось, а что нет, и почему).

В нашем варианте программы материалом для игры-драматизации были выбраны следующие произведения: глава «Наташа и Барбосик» из сказки Т.И. Александровой и В.Д. Берестова «Катя в игрушечном городе», сказка «Петушок с семьей» К.Д. Ушинского, один из вариантов русской народной сказки «Теремок».

Уже на этом этапе игра-драматизация подверглась двум первым трансформациям. В отличие от стихийной игры, которая значима и важна только для ее непосредственных участников, была выстроена ситуация, когда дети, разделенные на группы, показывали свою игру друг другу.

Кроме того, группам давалось время и место для подготовки, то есть фиксировался специальный временной отрезок и пространство, необходимые для того, чтобы можно было договариваться, «кто кем будет» и «кто что делает и говорит». В спонтанной игре детей эти моменты, по существу, представляющие собой возникновение замысла будущего действия, тоже присутствуют, но они возникают стихийно и не вполне осознаются детьми как существенно необходимые.

Итогом работы с игрой-драматизацией в 1-м классе стало:

1. Приобретение опыта создания и воплощения образов персонажей, обладающих определенным внешним обликом и внутренними характеристиками.

2. Первоначальное представление о конфликтной ситуации, требующей разрешения, как исходной точке развития будущего сюжетного действия.

3. Знакомство с развитием действия в особом «сюжетном» времени и с сюжетом как полем испытания характеров персонажей, их нравственных качеств.

Второй этап перехода от игры к учению. 2-й класс

Подготовительный этап позволяет создать условия для того, чтобы во втором классе развернуть работу по освоению исходного отношения «Автор — Произведение — Зритель (слушатель, читатель)», то есть работу по открытию для детей авторской и читательской позиций в их единстве и противоположности. И начинается она с дальнейшей трансформации той самой игры-драматизации, которой дети занимались в пропедевтическом обучении в первом классе.

Этот переход начинается уже на одном из первых уроков литературного чтения во **2-м классе** с изменений условий игры. В чем заключаются эти изменения?

1. Детям предлагается уже не полный текст художественного произведения, а только его фрагмент, знакомящий читателя с главными действующими лицами, некоторыми их характеристиками и намечающимся конфликтом — завязкой будущего сюжетного действия.

2. Чтобы начать игру, детям — соседям по парте нужно «досочинить» сюжет, то есть придумать, как может дальше развиваться конфликт и чем он может завершиться.

3. Необходимо распределить между собой роли и придумать физические и речевые действия для каждого из героев. На это отводится некоторое время (к такой ситуации дети уже подготовлены пропедевтикой 1-го класса).

4. После этого предстоит проиграть созданное завершение произведения перед всем классом. О готовности к показу «своей игры» каждая пара участников добровольно заявляет поднятием сцепленных рук.

5. Класс должен оценить, удачно ли представленное завершение сюжета и его исполнение.

Что же представляют из себя творческие занятия, осуществляющие «перевод» детей из позиции участников игры в авторскую и читательскую (критическую) позицию?

Одно из первых заданий во втором классе напоминает детям хорошо знакомую игру-драматизацию. Детям предлагается послушать

начало неизвестной им сказки и поиграть в ее персонажей. Учитель, как и в 1-м классе, обращается к игровому опыту детей. Дети, уже привыкшие играть на уроках литературы, легко принимают предложение. А учительская задача — сделать следующий шаг в трансформации игры. Он должен «расщепить» синкретическую игровую позицию ребенка на две позиции — авторскую и зрительскую, чтобы начать переход к позиционному обучению.

Обратимся к протоколу одного из уроков.

«**Учитель.** Я вам сейчас прочитаю начало сказки Анны Львовны Гарф “Заяц-простак и Лис-обманщик”. А конец попробуем сочинить сами и сыграть в Лиса и Зайчика.

Начало сказки.

Работал Заяц пастухом три года и получил за труды белую козочку. Повел он козу на веревке к себе домой, шагал и думал:

“То-то будет радости матушке моей и братишкам! Козье молоко, козий сыр — этак мы всю зиму будем сыты”.

Еще веселей зашагал и запел:

“Принесет козочка весной козляток,

Козляток, козляток, козляток —

Белых, черных и пестрых ребяток,

Ребяток, ребяток, ребяток!”

Услышал эту песню молодой Лис:

“Хорошо бы отнять у Зайца козу, да ведь закричит он на весь лес. А не лучше ли будет, если он эту козу сам отдаст мне?”

Подошел он к Зайцу и говорит: ...

Здесь учитель спрашивает:

“А что было дальше? Давайте придумаем и сыграем конец этой сказки. Вы сидите парами. Договоритесь между собой, кто из вас будет Лис, а кто — Заяц. Придумайте окончание этой истории и приготовьтесь к игре...”

Несколько минут дети договариваются, кто какую роль возьмет, обсуждают свой вариант конца сказки и готовятся ее сыграть.

Учитель. Кто уже готов сыграть свою историю?

Дети поднимают руки, учитель приглашает к доске первую пару, а остальным говорит: “Сейчас мы будем смотреть и слушать, как они разыграют сказку. И должны будем решить, хорошо ли у них получилось. Подумаем, может ли конец этой истории быть таким, какой они нам покажут?”

Первая пара начинает диалог:

ЛИС. (*вкрадчиво*) Пойдем, погуляем на речку... Там большая морковка растет!

ЗАЯЦ. (*радостно*) Ой, как здорово! Я побежал! (*отбегают в сторону*)

ЛИС. А вот моя коза! (*жестами показывает, что уводит козу*)

ЗАЯЦ. (*возвращаясь*) Там морковки нету... А коза моя где? Он обманул! Нет, я его догоню! Отдавай козу! (*с криком бежит вслед*)

Учитель обращается к остальным детям и просит их оценить то, что они видели и слышали.

Дети начинают высказывать свое мнение об игре:

— Саша хорошо Лиса показала, как он хитрит. Даже голос такой сделала!

— Заяц на самом деле морковку так любит, что может из-за нее про козу забыть!

— Нет, нужно было не ТАК! У них Заяц не сам козу отдает. И он громко закричал, звери все равно услышат, а Лис боится... Ему нужно, чтобы не слышали!

Учитель. Молодцы! Заметили все! И то, что ребятам удалось, и что пока не получилось. А кто может сыграть по-другому? У кого другой обман?

Вторая пара играет конец той же сказки по-своему:

ЛИС. Зайчик, зайчик, сходи-ка ты за водой! А то у тебя коза сохнет, она пить хочет!

ЗАЯЦ. Сейчас! (*уходит, а пока его нет, Лис «прячет» козу*)

ЛИС. Спрячу ее скорее в кустах!

ЗАЯЦ. (*возвращается*) А где моя коза?

ЛИС. Наверно, волк утащил!

Дети обсуждают новый вариант. Выясняется, что завершение истории тоже не очень удачно: Заяц не сам добровольно отдает козочку, а ведь Лис-то должен добиваться именно этого!

Третья пара начинает свой вариант диалога:

ЛИС. (*присев на задние лапки, что-то усердно полощет в воображаемой воде*)

ЗАЯЦ. (*останавливаясь*) Чего это ты там колыхаешь?

ЛИС. Дай мне козочку — скажу!

ЗАЯЦ. (*после некоторого колебания*) На!

ЛИС. (*вскакивает, берет воображаемую веревку, другой рукой взмахивает возле заячьего носа*). Ха-ха! Смотри! Это кожа от банана!

В ходе обсуждения дети приходят к выводу, что только последняя концовка соответствует условиям сюжета: Заяц, чтобы удовлетво-

речь свое любопытство, **добровольно** отдает козу Лису» (Кудина, Новлянская, 2002, с. 64–66).

Очевидно, что эти детские попытки закончить сочинение в художественном отношении не вполне удачны. Но именно это несовершенство позволяет учителю помочь детям выйти в позицию зрителя-критика, поменять позицию играющих на позицию оценивающих.

А появление зрителей-критиков сразу преобразует игровую ситуацию, в которой все — просто участники, в ситуацию, где играют не только для себя, но и для других.

То, что любое «выключение» ребенка из игры чревато усилением критической позиции по отношению к тому, что делается «внутри» игры другими детьми, давно описано психологами (Запорожец, 1966). Вот этим-то «выключением» и пользуется педагог, разделяя детей на играющих и наблюдающих за игрой.

На этом этапе трансформации игры самыми существенными и принципиальными для художественного развития являются следующие моменты:

1. Осознание значения замысла и опыт его зарождения. Дети убеждаются, что прежде, чем начать играть, надо не только договориться о том, кто какую роль будет исполнять, но и решить, какие события произойдут, что нужно будет делать и говорить каждому из участников. В обычной игре-драматизации по готовому сюжету, с проработанными образами героев, уже оцененными автором, момент замысла для ребенка явно не выступает!

2. Появление в игре неслучайного и заинтересованного зрителя. Дети, которые оказываются в позиции зрителей, наблюдают за игрой одноклассников с особым интересом, потому что они тоже сочинили свои концовки произведения и тоже разыгрывают их публично.

3. Впервые в жизни детей результаты их игры всерьез обсуждаются. Игра становится важна не только самим игровым процессом, но и тем, что получилось в его результате.

4. В процессе обсуждения выявляются и фиксируются с помощью схемы две исходные позиции — синкретическая позиция АВТОРА-ИСПОЛНИТЕЛЯ и позиция ЗРИТЕЛЯ-КРИТИКА, который не только смотрит на игру одноклассников, но и оценивает ее по заданным критериям. Фиксируется и переход детей из одной позиции в другую.

На этом трансформация игры-драматизации не заканчивается. На одном из последующих занятий детям снова предлагается игра, но

опять с несколько измененными условиями. Теперь второклассники вновь играют парами, но совсем без опоры на готовое художественное произведение. Обозначаются только герои будущей сказочной истории и ситуация их встречи. В нашем варианте это были крокодил и обезьяна, которые встречаются на берегу реки.

В отличие от предыдущей игры, партнерам не только не предлагается готовое начало истории, но и не предоставляется возможность заранее договориться о содержании их будущей игры. Учитель просто вызывает кого-то из тех детей, кто захотел быть в игре тем или другим из предложенных персонажей — крокодилом или обезьяной. Оказавшись в этой новой для себя ситуации, дети с неизбежностью обнаруживают, что «играть, не договорившись», нельзя. Для них с очевидностью выступает момент необходимости предварительного, хотя бы самого общего, самого краткого, но замысла. Тогда этот момент фиксируется и партнерам по игре предоставляется небольшое время, чтобы договориться.

Дети начинают играть, и рождается импровизированный диалог. Вот типичный пример подобного диалога:

«— Как тебя зовут?

— Обезьяна. А тебя?

— Крокодил.

— Крокодил, давай дружить?

— Давай. Ты любишь играть в футбол?

— Люблю.

— Ну, идем! Бери мячик...» (Новлянская, 2010, с. 32).

Как можно заметить, дети строят диалог на материале своего жизненного опыта, превращая житейскую ситуацию знакомства в ситуацию встречи условных героев. И эта наивная попытка, совсем еще не художественная, важна для дальнейшего художественного развития. Это надежная опора того мостика, который должен выстроить теперь учитель между игрой и художественным творчеством. Его задача — подхватить все, чем уже владеет ребенок, и, задав импульс дальнейшему движению, как-то помочь ребенку начать переход к сознательному художественному творчеству.

Что же умеет ребенок к этому моменту? Он свободно владеет языковыми формами диалога, легко воспроизводит и знакомую житейскую ситуацию встречи и знакомства, и характерную для искусства условность события (настоящие крокодил и обезьяна не говорят!). Он создает конкретность ситуации (общая ценность для персонажей — любовь к футболу), конкретность отношений (они

явно доброжелательны). Можно утверждать, что в этой попытке есть нечто, что роднит игру и искусство. Но дети пока остаются «внутри» своей собственной жизни и собственных ценностей, не пытаются представить себе мир изображаемого персонажа. Чтобы создать художественный образ персонажа, ребенок должен выйти за границы собственного «я», встать на точку зрения своего героя.

Помочь ему в этом можно простым вопросом: «Крокодил и обезьяна у нас разговаривают так, как разговаривали бы звери, если бы умели говорить, или так, как обычно разговаривают дети?» После этого вопроса детский игровой диалог перестраивается. Он принимает, например, такой вид:

«— Где ты живешь?
— В реке. А ты?
— А я в гнезде, на дереве. А ты что ешь?
— Всяких зверей. А ты?
— Я люблю бананы и фрукты всякие. А почему ты зеленый?
— Потому что меня так в траве незаметно. А почему ты коричневая?» (Новлянская, 2010, с. 32).

Теперь дети явно пытаются представить образ жизни персонажей игры. Но они пока лишь обмениваются знаниями о своих героях, а не «вживаются» в них. При этом теряется то ценное для искусства, что было в предыдущем диалоге — зачатки сюжетности и эмоционально-ценностных отношений между героями.

Здесь опять необходимо вмешательство взрослого, задающего «вектор» движения по пути создания художественного образа. Учитель предлагает классу вопрос: «А обезьяна и крокодил чаще кем могут быть: друзьями или врагами? Как они могут друг к другу относиться?» Из этого вопроса рождается новая сюжетная ситуация и качественно новый диалог:

«— Скажи, пожалуйста, у тебя банан сейчас не упал?
— Нет, крокодил, не упал.
— Слушай, слезь с дерева, иди сюда, поиграем...
— У меня тут, наверху, дел много!
— Мне, что ли, к тебе ползть? Я бы тебе помог! А то лежу да лежу в воде целый день, совсем не работаю!
— Нет, ты работаешь! Ты за мной охотишься!
— Ну, погоди, обезьяна! Я тебя еще встречу, когда ты пить придешь!» (Новлянская, 2010, с. 34).

Если сравнить эти три диалога, то нетрудно заметить продвижение детей к созданию художественного образа. Житейское предло-

жение завязать знакомство и поиграть превращается в предложение, скрывающее коварный замысел злодея. А знания об образе жизни героев — о том, что обезьяна любит бананы и живет на деревьях, что крокодил подолгу лежит в воде, поджидая свою жертву, что напиток обезьяна может, только спустившись на землю, — превращаются в средства убедительной детализации их характеров и поведения, порождающие «правду искусства» в самых условных, фантастических ситуациях.

Можно ли сказать, что дети только играли? Нет, они решали задачу, специфическую для художественного творчества, и при этом многому учились.

Пытаясь перестроить игру в направлении, заданном вопросами учителя, дети открывали для себя и одновременно осваивали на практике суть перевоплощения, перехода на точку зрения вымышленного персонажа, выбирали из своего речевого арсенала средства для адекватного выражения характерности и отношений героев.

Подводя итог, отметим, что на этом этапе трансформации игры самыми существенными и принципиальными для художественного развития являются следующие моменты:

1. Еще раз акцентируется и проживается необходимость предварительного замысла. Создаются благоприятные условия для его осознания.

2. Утверждается условность картины жизни в произведении искусства и границы этой условности. Эти границы задает «знаниевый» опыт ребенка. Этот опыт вполне позволяет допустить, что крокодил пытается сообщением об упавшем на землю банане заставить обезьяну забыть про осторожность и слезть с дерева. Но то же знание об образе жизни зверей будет противиться тому, чтобы крокодил использовал для установления контакта с обезьяной игру в футбол.

3. Осуществляется специфическое для искусства преобразование собственного житейского и «знаниевого» опыта в процессе вживания во внутренний мир героя и создания его образа.

Занятие заканчивается обсуждением особенностей проделанной коллективной работы.

Учитель. ...Сегодня мы вместе сочиняли один общий вариант сказки. Можем мы теперь разыграть ее?

Дети. Да!

Учитель. А почему сначала не могли, с теперь можем?

Дети. Потому что мы сначала ничего не сочинили. Надо сначала все придумать, а потом уже разыгрывать!

Учитель. Какие же секреты вы открыли сегодня? ...Кто должен работать первым — автор или исполнители?

Дети. Авторы. Они должны сочинить, придумать все, что будут делать и говорить героям.

Учитель. И в прошлый раз, и сегодня вы были и авторами, и актерами. Кто сочинял, тот и разыгрывал. А в жизни так бывает, что один и тот же человек является одновременно и автором, и актером?

Дети. Бывает! Не бывает!

Учитель. И бывает, и не бывает. А вот вы, когда просто играете в дочки-матери, или в путешественников, или во что-то другое, вы тогда кто?

Дети. Мы все сразу! Мы и сочиняем, и играем героев!

Учитель. Да. В игре каждый из вас и автор, и актер, и герой. А когда дети играют, им нужны зрители?

Дети. Нет! Наоборот! Если кто-то интересно играет, хочется, чтобы и тебя приняли в игру!

Учитель. А в театре актеры играют не для себя, а для других людей. Как эти люди называются?

Дети. Зрители!

Учитель. А зрители только смотрят и слушают спектакль или еще что-то делают?

Дети. Они еще хлопают, когда нравится. Смеются. Иногда плачут. Переживают!

Учитель. Молодцы! Зрители еще и оценивают спектакль. Он им нравится или не нравится. А обычную игру кто-нибудь оценивает?

Дети. Нет! Никто! Да! Сами, кто играет! Хорошо было или не получилось! Интересно или нет!

Учитель. Мнения разделились! Вот какой интересный вопрос! Нужно нам с вами еще над ним подумать» (Кудина, Новлянская, 2002, с. 68–69).

На этом занятии по сути дела проводится граница между свободной игрой детей и попытками создания художественного произведения с присущей искусству коммуникативной функцией. В дальнейшем игра-драматизация уступает место другим, не характерным для традиционной школы организационным формам работы, которых потребовала практика позиционного обучения. Охарактеризуем их с необходимой краткостью.

Коллективный творческий этюд — занятие, основная цель которого состоит в освоении позиции автора. Оно готовит детей к отбору и трансформации жизненных впечатлений в художественные образы,

к созданию индивидуального авторского произведения (его описание и анализ представлены в отдельной статье (Новлянская, 2024)).

Коллективное исследование — исследовательская работа в позиции **читателя-теоретика**, открывающего определенные способы и приемы построения художественного произведения, которые становятся средствами действий автора и читателя-критика. Эта весьма значимая для предлагаемого курса позиция исходно заявлена в курсе как подсобная, как одно из условий успешного продвижения детей по пути освоения основных позиций. Тем не менее она вызывает иногда двоякого рода непонимание: одни не видят в ней особой необходимости, поскольку некоторые дети овладевают художественными приемами с помощью простого подражания, следования определенным образцам. Другие сильно преувеличивают место исследовательской работы в программе и считают ее излишне «литературоведческой». Но именно работа в коллективном исследовании, открытие средств создания художественного произведения, позволяет сделать эти средства рабочими инструментами не только для некоторых особо способных детей, но и для большинства младших школьников. А без владения специальными художественными приемами и способами невозможна никакая продуктивная практика ни для автора, создающего свое индивидуальное произведение определенной жанровой принадлежности, ни для читателя-критика, выражающего свое понимание и оценку произведения через развернутое критическое суждение — отзыв.

Коллективное обсуждение авторских сочинений — занятие, на котором дети осваивают позицию **читателя-критика**. Они пытаются оценивать, в соответствии с определенными критериями, произведения, созданные другими детьми, и свои собственные, начинают понимать конструктивную роль критического суждения для работы автора.

Выводы

Мы постарались показать, как в предлагаемом нами курсе литературного чтения игра-драматизация становится пространством преобразования игровой деятельности в учебную.

На первом, подготовительном этапе этого преобразования, под руководством учителя, совершается переход от знакомой детям «стихийной» игры-драматизации к ее специфической форме — к театрализованной игре, в которой все большую значимость приобретает не

сам процесс игры, как это было в дошкольном детстве, а ее результат. Таким результатом становится целостным публичное представление, разыгрываемое уже не только для самих участников игры, но и для зрителей-одноклассников.

Подготовка к такому представлению позволяет детям приобрести опыт создания коллективного замысла будущего произведения и опыт его воплощения. Принципиальное значение при этом приобретает само разделение общего игрового времени на «подготовительное» и «исполнительное», что делает возможным осознание самой необходимости замысла и некоторых специальных действий по преобразованию исходного литературного источника: текст для чтения должен быть преобразован в текст для игрового действия.

В процессе такого преобразования дети приобретают начальный опыт создания образов персонажей, обладающих определенными характерными чертами. Кроме того, они знакомятся на практике с понятием сюжетного действия, с конфликтом, лежащим в его основе, а также с основными фазами его развития — завязкой, кульминацией и развязкой.

На следующем этапе, в начале второго школьного года, протекает основная работа по преобразованию игры в литературно-творческую деятельность. Представленные материалы показывают, что при определенных психолого-педагогических условиях буквально за несколько занятий игровую деятельность детей можно преобразовать в сложное взаимодействие сочинителя-исполнителя (потенциального автора) со зрителем-слушателем (потенциальным читателем). А это открывает возможность введения ребенка в исходные позиции того базового отношения «Автор — Художественный текст — Читатель», которое положено в основу нашего курса, и позволяет начать систематическую работу в позициях автора и читателя-критика.

Обратим внимание на то, что педагогическое воздействие, которое представляется главным условием успешности описанного перехода, было минимальным. Взрослый не вмешивался в «конкретику» детских решений. Через свои вопросы-комментарии он задавал лишь направление творческого поиска и транслировал таким образом общую суть художественной задачи.

Особо следует подчеркнуть, что проблема, которую мы рассмотрели на примере введения детей в начальные формы художественного творчества, выходит далеко за рамки задач преподавания какой бы то ни было отдельной школьной дисциплины.

Приход ребенка в школу до сих пор многие понимают как резкую смену «ведущей деятельности» — смену, обусловленную и оправданную не внутренними закономерностями развития, а внешней по отношению к ребенку социальной ситуацией. Смену, к которой многие дети психологически совершенно не готовы. При этом фактически обесценивается многолетний, в каждом случае уникальный эмоциональный и познавательный опыт дошкольной жизни детей, который заслуживает не отвержения, а бережного включения в дальнейшее развитие. И это во многих случаях становится причиной серьезного, чреватого долгосрочными последствиями психологического неблагополучия школьника.

Как было сказано в начале статьи, задача построения «щадящего», плавного перехода от дошкольной к школьной жизни, а более конкретно — от игры к учению в своей общей форме, далеко еще не решена. Очевидно, что не все школьные дисциплины в равной степени приспособлены к тому, чтобы стать пространством такого перехода. С тем большей очевидностью выступает приоритетная роль предметов гуманитарно-художественного цикла, в которых возможно органичное превращение развитых форм игры в начальные формы создания и полноценного восприятия художественных образов.

Список литературы

Бахтин, М.М. (1979). Эстетика словесного творчества. Москва: Изд-во «Искусство».

Бахтин, М.М. (2003). Собрание сочинений: в 7 тт. Т. 1. Философская эстетика 1920-х годов. Москва: Изд-во «Русские словари».

Бугрименко, Е.А. (2004). Знак и позиция в экспериментально генетическом методе. *Вопросы психологии*, (1), 80–91.

Виноградов, Л.В. (2008). Коллективное музицирование. Музыкальные занятия с детьми от 5 до 10 лет. Санкт-Петербург: Изд-ва «Агентство образовательного сотрудничества», «Образовательные проекты»; Москва: Изд-во «НИИ Школьных технологий».

Гуружапов, В.А. (1999). Как учить детей понимать изобразительное искусство. В кн.: *Очерки психологии порождения смысла произведений живописи и графики*. Москва: Изд-во «Мы и мир».

Запорожец, А.В. (1966). Игра и развитие ребенка. В кн.: *Психология и педагогика игры дошкольника*. Под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. Москва: Изд-во «Просвещение».

Кудина, Г.Н., Новлянская, З.Н. (2002). Литературное чтение. Методическое пособие для 2-го класса четырехлетней начальной школы. Москва: Изд-во «Оникс».

Кудина, Г.Н., Новлянская, З.Н. (2003). Литературное чтение. Методическое пособие для 1-го класса четырехлетней начальной школы. Москва: Изд-во «Оникс».

Кудина, Г.Н., Новлянская, З.Н. (2006). Литературное чтение. Программа для 1–4 классов. Литература. Программа для 5–11 классов. Москва: Изд-во «Оникс».

Мелик-Пашаев, А.А., Новлянская, З.Н. (2022). Психология художественного творчества. Москва: Изд-во Московского ун-та.

Новлянская, З.Н. (2010). Учение и творчество. Москва; Обнинск: Изд-во «ИГ-СОЦИН».

Новлянская, З.Н. (2020). «Сотворчество понимающих». О курсе литературы в системе развивающего образования. *Психологическая наука и образование*, 25(4), 71–80. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250407>

Новлянская, З.Н. (2024). Коллективный творческий этюд в развивающем литературном образовании. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(4), 182–199. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-39>

Новлянская, З.Н. (2025). Роль игры в художественном развитии ребенка на переходе от дошкольного к школьному детству. *Искусство в школе*, (2), 2–6.

Полуянов, Ю.А. (1998). Соотношение учебной деятельности и творчества детей на занятиях изобразительным искусством. *Вопросы психологии*, (5), 94–101.

Смирнова, Е.О., Соколова, М.В. (2013). Право на игру: новый комментарий к статье 31 конвенции о правах ребенка. *Психологическая наука и образование*, 18(1), 5–10.

Филиппова, Е.В. (1996). Принятие роли и переход от игровой деятельности к учебной. *Психологическая наука и образование*, 1(3), 85–93.

Цукерман, Г.А. (2016). Игра и учение: встреча двух ведущих деятельностей. *Культурно-историческая психология*, 12(2), 4–13. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120201>

Эльконин, Б.Д. (2019). «Развивающее обучение — это преодоление результативного действия, прямого достижения, построение способа действия». *Современное дошкольное образование*, (2), 4–7.

References

Bakhtin, M.M. (1979). *Aesthetics of verbal creativity*. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

Bakhtin, M.M. (2003). *Collected works: in 7 vol. Vol. 1. Philosophical aesthetics of the 1920s*. Moscow: Russkie slovari Publ. (In Russ.)

Bugrimenko, E.A. (2004). Sign and position in the experimental genetic method. *Voprosy psikhologii*, (1), 80–91. (In Russ.)

El'konin, B.D. (2019). «Scaffolding is about overcoming an effective action, direct achievement and building an action mode». *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie = Preschool Education Today*, (2), 4–7. (In Russ.)

Filippova, E.V. (1996). Taking on a role and moving from playing to learning activities. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1(3), 85–93. (In Russ.)

Guruzhapov, V.A. (1999). How to Teach Children to Understand Fine Art. Essays on the Psychology of Generating Meaning in Paintings and Graphics. Moscow: My i mir Publ. (In Russ.)

Kudina, G.N., Novlyanskaya, Z.N. (2002). Literary reading. Methodical manual for the 2nd grade of a four-year elementary school. Moscow: Oniks Publ. (In Russ.)

Kudina, G.N., Novlyanskaya, Z.N. (2003). Literary reading. Methodical manual for the 1st grade of a four-year elementary school. Moscow: Oniks Publ. (In Russ.)

Kudina, G.N., Novlyanskaya, Z.N. (2006). Literary reading. The program is for grades 1-4. Literature. The program is for grades 5-11. Moscow: Oniks Publ. (In Russ.)

Melik-Pashaev, A.A., Novlyanskaya, Z.N. (2022). The psychology of artistic creation. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Novlyanskaya, Z.N. (2010). Teaching and creativity. Moscow; Obninsk: IG-SOTsIN Publ. (In Russ.)

Novlyanskaya, Z.N. (2020). Co-creation of understanding. On a literature course in the developmental education system. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 25(4), 71–80. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2020250407>

Novlyanskaya, Z.N. (2024). Collective creative etude in developing literary education. *Theoretical and experimental psychology = Theoretical and Experimental Psychology*, 17(4), 182–199. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/TEP-24-39>

Novlyanskaya, Z.N. (2025). The role of play in a child's artistic development during the transition from preschool to school childhood. *Iskusstvo v shkole = Art at School*, (2), 2–6. (In Russ.)

Poluyanov, Yu.A. (1998). The relationship between educational activities and children's creativity in fine art classes. *Voprosy psikhologii*, (5), 94–101. (In Russ.)

Smirnova, E.O., Sokolova, M.V. (2013). The right to play: a new commentary on article 31 of the Convention on the Rights of the Child. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 18(1), 5–10. (In Russ.)

Tsukerman, G.A. (2016). Play and learning: the meeting of two leading activities. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 12(2), 4–13. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2016120201>

Vinogradov, L.V. (2008). Collective music-making. Musical activities with children from 5 to 10 years old. St. Petersburg: Agentstvo obrazovatel'nogo sotrudnichestva Publ, Obrazovatel'nye proekty Publ; Moscow: Research Institute of School Technologies Publ. (In Russ.)

Zaporozhets, A.V. (1966). Play and child development. In: A.V. Zaporozhets, A.P. Usova, (eds.). Psychology and pedagogy of preschool children's play. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ.)

Новлянская, З.Н.

Переход от игры к учению в курсе литературного чтения в системе развивающего обучения...
Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2025. Т. 48, № 3

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Зинаида Николаевна Новлянская, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории одаренности Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>

ABOUT THE AUTHOR

Zinaida N. Novlyanskaya, Cand. Sci. (Psychol.), Leading Researcher at the Laboratory of Giftedness, Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>

Поступила 29.03.2025. Получена после доработки 01.05.2025. Принята в печать 27.05.2025.

Received 29.03.2025. Revised 01.05.2025. Accepted 27.05.2025.