

DOI: 10.17805/trudy.2021.5.7

ПЕДАГОГИКА

ЗНАЧЕНИЕ СВОБОДНОЙ ИГРЫ В ВАЛЬДОРФСКИХ ДЕТСКИХ САДАХ

К.Н. Комкина
Московский гуманитарный университет

Аннотация: В статье на основе трудов Рудольфа Штейнера и отечественных публикациях раскрыто значение «свободной игры» в вальдорфских детских садах.

Ключевые слова: вальдорфская педагогика, свободная игра, игра в дошкольном возрасте, свободное творчество, «первое семилетие», об устройстве игрового помещения

THE IMPORTANCE OF FREE PLAY IN WALDORF KINDERGARTENS

K. N. Komkina
Moscow University for the Humanities

Abstract: The article, based on the works of Rudolf Steiner and domestic publications, reveals the meaning of «free play» in Waldorf kindergartens.

Keywords: Waldorf pedagogy, free play, play at preschool age, free creativity, «the first seven years», about the device of the game room

В результате разрабатываемых и уже разработанных во многих странах разного рода учебных планов для дошкольного образования у ребенка все чаще отнимают то, что ему свойственно с самого начала – игру. Вместо нее ребенку предлагается учиться и анализировать приобретаемый при этом опыт. В наше время в разных дошкольных учреждениях можно увидеть, как много детей теперь не умеет играть. Самое естественное в жизни ребенка – игра и желание играть часто приходит в упадок.

Способность играть закладываются уже в самом раннем детстве, и определенные фазы игры ребенка соответствуют определенным фазам его развития. Но что характерно для детской игры?

Игра ребенка лишена всякой цели. Он играет не для того, чтобы выполнить какую-либо задачу или получить похвалу. Тем не менее игра никогда не лишена смысла! В ней ребенок использует все формы телесного, чувственного опыта, сценического или образного представления, субъективной фантазии, вербального и невербального мышления, а также взаимодействия и взаимопонимания в социуме. Это все формирует в игре взаимосвязанный процесс. Ребенок следует ритму процесса личного опыта (Загвоздкин, 2005: 57).

Развитие ребёнка-дошкольника, согласно принципам вальдорфской педагогики происходит в ритмическом чередовании двух полярных процессов: впечатлений, которые ребенок получает от внешнего мира («вдох»), и творческой

объективации, в которой ребенок использует свои внутренние импульсы, своего существа, обработки и поглощения его впечатлений и переживаний («выдох») (Там же: 31).

«Вдох» – впечатления проникают в глубины детской природы и оказывают на него формирующее воздействие – положительное или отрицательное. «Выдох» – означает внутреннюю обработку впечатлений, при которой опыт ребенка поглощается структурами его души и тела. Если возможно, любые негативные впечатления и переживания также обрабатываются и согласовываются. Такая запись и обработка впечатлений происходят в фантазиях, во сне, в повторяющихся внутренних переживаниях, в размышлениях, в имитационном воспроизведении записанного, в занятиях искусством и т.д. Формы творческого самовыражения детских переживаний могут быть самыми разнообразными (Там же: 36).

Здесь уместно вспомнить высказывание Лориса Малагуччи, идейного вдохновителя Реджио-педагогике: «Дети говорят на ста языках, а взрослые изучают девяносто девять из них в процессе обучения и воспитания». Эти формы выражения – «детские языки», могут быть художественным творчеством, музыкой, движением, рисованием, лепкой, различными проектами (Выготский, 2001: 89).

В игре ребенок передвигается, выходя за пределы пространства и времени. Фантазия допускает все, тем не менее ребенок четко переживает свои границы. Игра имеет определенный временной порядок. Ей присущи начало, кульминация, завершение, быстротечные, суетные и импульсивные фазы, фазы расслабления, погружения, физической активности, уединения и игры с другими детьми. Так ребенок для своего занятия находит свой ритм и форму.

Предпосылкой игры являются случайные импульсы, они активизируют ребенка и приглашают его играть. Игру как таковую ребенок формирует из себя самого, устанавливая связь между своими внутренними переживаниями и внешним миром. Приобретаемый при этом опыт снова отпечатывается во внутреннем переживании ребенка. Эти впечатления отражаются в нейрофизиологических процессах его головного мозга. Играя ребенок приобретает много чувственных и сложных опытов, опытными становятся его чувства восприятия. Иными словами, он пребывает в творческом продуктивном процессе, во время которого накопленные им опыты по-новому осмысливаются, приобретают связь и неустанно исследуются.

Воспитание ребёнка всегда начинается с наблюдения, а не с суждения о нем и уж совсем не с навязывания ему наших ожиданий и желаний. Вспомним Рудольфа Штейнера: «Из существа человека, находящегося в стадии становления, возникают сами собой аспекты для его воспитания» (Штейнер, 1993: 40).

Чтобы этот процесс становления сформировать как можно лучше, ребёнку нужны: компетентный взрослый образец для подражания, душевное и надежное отношение, а также время для развития. Еще в 1815 г. великий швейцарский педагог Генрих Песталоцци писал: «Воспитание – это пример и любовь, и ничего больше!» (Эльконин, 1999: 35).

Поэтому дети не входят ни во временной план мира взрослого человека, ни в его политические или экономические представления о целесообразности. Ребенок – существо, способное и готовое учиться с радостью. Его «окна развития» особенно широко раскрыты именно в первые детские годы.

В этой связи психотерапевт Экхард Шиффер говорит об «интермедийных пространствах», промежуточных пространствах, которые открываются для ребенка в игре (Грюнелиус, 1992: 145). Хотя эти пространства невидимы, ребенок их может переживать и раскрываться в них. Там при помощи своей фантазии он может переживать самого себя, разыгрывать диалоги между двумя или несколькими лицами. В эти интермедийные пространства ребёнок погружается до состояния самозабвения и возвращается оттуда обогащенный. В них происходит следующее. Ребенок, прежде всего, приобретает так называемые имплицитные знания, т.е. такие, которые невозможно обнаружить при внешнем наблюдении. Речь идет об опытах разного рода, которые в виде знаний воплощаются в органах чувств, в моторике, в ощущениях. Приобретенное в процессе игры сохраняется в эксплицитной, т.е. ярко выраженной, словесной памяти и соединяется с ней тем лучше, чем больше было у ребенка возможности свою словесную память соединить с тем, что происходило в интермедийном пространстве игры (Грюнелиус, 1992: 165).

Играя и применяя свою фантазию при сооружении домика из строительного материала и стоек, ребенок обращается к законам статики, без которых домик просто развалился бы. Из такого опыта во время игры ребенок приобретает имплицитные знания, но они в его словесной памяти откладываются в виде проделанного опыта. В распоряжении ребенка только практический опыт: он знает практически, как построить устойчивый домик.

Атмосфера игры одновременно веселая и серьезная. Развивающаяся в игре серьезность ребенка аналогична рабочей атмосфере или серьезной деятельности взрослого человека. Только в отличие от взрослых у ребенка нет поставленной извне цели, которая сужает поле деятельности игры. Он играет, исходя из своей фантазии и представлений, и пытается внутреннюю и внешнюю реальность привести в состояние гармонии.

В результате этого ребенок с радостью играет и обучается. Мотивация находится не вовне, а в самом ребенке, потому говорят еще о «характеристической мотивации». У ребенка есть жажда знаний и интерес к учебе, его переполняют радость открытия и чувство, что он может исследовать и познать мир, упорядочить его согласно смысловым связям. И это основной мотив жизни каждого ребенка с самого момента его рождения (Загвоздкин, 2005: 41).

Наряду с радостью и интересом в качестве мотивации игры ребенка важной предпосылкой еще являются связь и формирование связи. Ребенок хочет, чтобы его принимали и любили. Для его ментального, социального и эмоционального развития нужны подтверждение и подкрепление со стороны воспитателя. Уже первая улыбка грудного ребенка вызывает ответную реакцию и радость его ро-

дителей, и возникает первый диалог между родителями и ребенком. Грудничок ощущает, что его принимают, любят и поддерживают, и это формирует у него чувство доверия к своим родителям. Уверенные действия, упорядоченный ритм дня, а также привычки и маленькие ритуалы соответствуют потребности ребенка в чувстве защищенности и безопасности.

Познание потребностей ребенка, а также удовлетворение этих потребностей закладывают фундамент надежной связи между родителями и ребенком, что подобно надежной гавани, откуда ребенок может открывать и познавать мир. В случае опасности он ищет поддержку и защиту у отца с матерью, и его опыт подсказывает, что на них он может положиться.

Опыт со связью, полученный ребенком в раннем детстве, отпечатывается в нем и играет решающую роль в его будущей жизни. Из исследований головного мозга известно, что неустойчивая связь или ее отсутствие служат плохой предпосылкой для развития ребенка, чреватые отсутствием у него мотивации активно, по своей инициативе, исследовать мир. Такому ребенку будет не просто познавать и понимать связи, вспоминать и сохранять в памяти проделанные опыты, что, в свою очередь, ведет к ограничению способности распознавать социальные конфликты и разрешать их.

Надежная связь – основа свободного раскрытия ребенка в игре. Чтобы уметь самостоятельно опробовать свои способности, привнесенные с собой в этот мир, ему необходимы любопытство, радость, а также ощущение поддержки его деятельности.

У здорового ребенка в «первом семилетии» существуют определенные игровые фазы (Штейнер, 2002: 245). Их можно разделить на три больших этапа. Развитие игры совершается параллельно телесному, душевному и духовному развитию ребенка. В первом семилетии ребенок полученное в наследство физическое тело формирует согласно своим личным задаткам. Все чувственные впечатления действуют на головной мозг, отпечатываются в нем, как отпечатываются и влияют на его развитие все связи раннего детства, Ребенок – существо, воспринимающее и подражающее. Он впитывает как губка все впечатления; эти первые переживания отпечатываются в нем и сохраняются.

В первые годы жизни закладываются способности соединяться с чем-либо, погружаться в игру, развивать к ней интерес. «Важно, чтобы ребенок как можно больше предметов открыл сам. Помогая ему при решении задач, мы похищаем тем самым именно то, что является важным для его духовного развития. Ребенок, который добивается чего-либо при помощи самостоятельных экспериментов, приобретает совсем иные знания, чем тот, которому предлагается готовое решение», – пишет венгерский врач Эмми Пиклер (Штейнер, 1995: 276).

В течение первых 3 лет жизни ребенок совершает большие шаги в своем развитии. Он учится ходить, говорить и мыслить. Это развитие находит свое отражение в игре ребенка.

Но во всех игровых действиях ребенка существует еще связь с пережитыми

им реалистичными процессами. Все это меняется на 3-м году жизни, как только ребенок может символично представлять существующие предмет. Так табурет превращается в мотоцикл, кораблик или машину... Ребенок начинает освобождаться от реалистичных отображений действительности и формирует собственные образы, которые развиваются из его фантазии. Эта измененная игра появляется в то время, когда ребенок не называет больше себя по имени, а говорит о себе – Я. Развитие Я и развитие игры происходят параллельно.

Как нужно, согласно этой точке зрения, обустроить игровое пространство для трехлетнего ребенка?

– Маленькому ребенку требуется богатое побуждающими импульсами окружение. Он хочет все разведать и испробовать, узнать мир и исследовать его. Для этого необходимы также самые разные пригодные для игры и легкодоступные материалы.

– Материалы для игры должны быть такими, чтобы можно было понимать их суть (например, хотя мячик с колокольчиком внутри и звучит красиво, маленькому ребенку непонятно, откуда исходит звук).

– Веселье и радость воспитателя создают в ребенке соответствующее душевное пространство, чтобы самому раскрыться и с радостью взяться за что-то новое.

– Ребенку необходимо достаточно места для того, чтобы реализовывать свои естественные стремления двигаться, пробовать новые движения: прыгать, ползать, перепрыгивать с одной ноги на другую, носить предметы и толкать их... Это всесторонне укрепляет ребенка.

– Еще один важный фактор – время. У ребенка должно быть время для игры, для обследования окружения, для соединения с ним для того, чтобы свободно и продолжительно повторять определенные действия, пока он не овладеет ими. Как долго ребенок может открывать и закрывать баночку! И какой интерес, и какая радость у него появляются, когда после нескольких попыток это наконец удается! Научившись чему-то новому и накопив при этом опыт, ребенок тем самым сформировал себя для будущей деятельности.

– В дальнейшем ребенку нужны товарищи по игре одного с ним возраста, а также импульсы для игры от старших детей.

Задача взрослого – быть в распоряжении ребенка, наблюдать, воспринимать, поддерживать его и при необходимости защищать. Чтобы ребенок мог открывать мир, педагоги и, разумеется, родители должны находить равновесие: с одной стороны, предоставлять свободу действий, а с другой – давать для них импульсы.

До пятилетнего возраста формообразующие силы активно работают в ритмической сфере ребенка и над его ритмическими органами – легкими и сердцем. Все повторения и ритмические процессы оказывают благотворное влияние и способствуют здоровым процессам роста.

Дети любят небольшие ритуалы, традиции, книжки с картинками, сказки. Песни и стишки они сами не могут повторять достаточно часто, но довольно часто вместе со всеми в детском саду повторяют небольшие ритмические истории

и стишки. У них развивается ритмическая память, а ритмы служат ей пищей. Маленький ребенок живет в повторениях и любит их. Он, развивая свои двигательные способности, сам по себе испытывает и повторяет движения до тех пор, пока не овладеет ими и не будет свободно их использовать. Аналогично, в первую очередь благодаря регулярному повторению, действуют сказки и хороводы. Из нейробиологических исследований известно, что синапсы образуются только через постоянное повторение. Одно-единственного впечатления ребенку недостаточно для того, чтобы у него возбуждалась сеть нейронов в головном мозгу (Грюнелиус, 1992: 67).

Игра постоянно меняется. С точки зрения ребенка, совершенно естественно играть во все, что он найдет в своем окружении для игры. Уборка игрушек для ребенка дело абсолютно второстепенное. Хаос во время игры для него – творческий процесс. Все возникает из мира образов ребенка, его внутреннего процесса, невидимого для взрослых, а уборка в этот мир не вписывается.

Разумеется, теперь ребенок привлекает в игру других детей, должен уметь с ними договариваться и формировать социальные контакты. Он учится отдавать игрушки, делиться ими, принимать определенные правила, выполняющие в игре роль внешних рамок.

С пятилетнего возраста игровое поведение меняется. Первый раз в своей жизни ребенок переживает скуку, которую можно рассматривать как подготовку к следующему игровому периоду. Ролевая игра и игра с применением фантазии дошкольника приобретают сейчас характер сильного представления.

Часто утром ребенок приходит в детский сад с детальным планом своей игры. Он ищет себе товарищей по игре, дает точные указания, как и во что нужно играть, придумывает правила игры и придерживается их. Типичным для этого периода является то, что ребенок может проводить четкую границу между своей ролью и реальностью. Он может сказать приблизительно следующее: «Я сейчас играю, как будто я тот и тот, а ты потом играешь в того-то и того-то...»

Инициатор игры часто является и ее ведущим. Игра длится долго, может занять все время «свободной игры» и продолжиться на следующий день, «Давай играть в цирк!» – зовет ребенок, затем создается план, разворачивается творческая деятельность!

Наряду с различными навыками, приобретенными ребенком в течение первого семилетия, в развитии игры четко проявляются три шага, которые он совершил в первые годы жизни. Как первые годы служат знакомству с миром и его исследованию, с переходом в дуальность – второй большой период развития игры – добавляются новые качества. Ребенок может при помощи речи передавать информацию другим, учится выражать свои чувства, развивает социальные способности – у него открывается душевное пространство. На третьем этапе открывается мир представлений, и к концу пребывания в детском саду четко видно, как из своего телесного и душевного опыта, приобретенного во время игры, ребенок может создавать причинно-следственные связи.

Сознательно обустроенное игровое помещение служит ребенку импульсом для игры и является важной предпосылкой для его деятельности. Игровой материал должен окрылять фантазию ребенка, но не ограничивать её. Поэтому в детском саду игровой материал и простые, без множества мелких деталей игрушки, предоставляют свободное пространство для развития фантазии и творческих сил ребенка. Так, например, простую тряпичную куклу можно наделить определенными свойствами и использовать для самых разных ролей – роли послушного ребенка, вредного ребенка, милой мамы, глупого папы и т.д.

Чем сложнее конструкция игрового материала, тем меньше у ребенка возможности самому активно управлять игрой. Творческие силы ограничиваются, а спрос на игровой материал увеличивается. Как следствие, машина без колес лишает ребенка возможности их представлять, и ему остается только искать их в действительности. Это приводит к тому, что ребенок недоволен и начинает ныть, поскольку он не способен создавать свои образы. Понятно, что потом ребенок начнет разбирать игрушку, чтобы таким образом творчески трудиться.

Чтобы не полностью сформированную игрушку дополнить при помощи своей фантазии тем, чего не хватает, и сделать ее целостной, ребенку нужно вызвать внутреннюю активность, что оказывает формирующее и структурирующее влияние на его головной мозг.

В детском саду должна быть возможность строить и конструировать на больших площадях и в большом пространстве. Наряду с игровыми стойками есть строительные доски, лестницы; с разрешения воспитателя можно задействовать также столы, стулья, скамейки. Игровой материал, как правило, состоит из природного материала и имеет органические формы, что разносторонне активизирует органы чувств ребенка. Ракушки, камешки, каштаны, строительные чурочки и т.п. активизируют накопление сенсомоторного опыта. Есть существенная разница в том, берет ли ребёнок в руки настоящий камушек, ощупывает его поверхность, исследует его реальный вес, ощущает его теплоту либо холод или же играет камушком из искусственного материала, например-пластика, который не может вызвать у ребенка истинные конкретные переживания.

По Рудольфу Штейнеру, подлинные плоды детской игры проявятся много позже, в жизни взрослого. «Пронизанная фантазией игра есть предшественник ценнейшей человеческой способности, а именно способности связать с трудом, которым человеку предстоит заниматься в жизни, сердечность и всю полноту своей человечности» (Штейнер, 1993: 209).

Именно моменты увлеченности, удовольствия, радости, которые испытывает ребенок во время игры, то, что смысл, который вкладывает ребенок в отдельное игровое действие и в общий сюжет игры, переживаются эмоционально, дают возможность ребенку пережить опыт творческой свободы, в котором гармонично представлены когнитивный, эмоциональный и волевой элементы. Такой опыт невозможно испытать ни в одной другой деятельности. Именно поэтому Рудольф Штейнер связывает опыт игры в раннем детстве с опытом свободы в

зрелом возрасте, когда человек реализуется уже не в игровой, а в профессиональной деятельности. То, как ребенок играет, проявится после двадцати лет в том, как молодой человек будет относиться к миру, в его способности справляться с жизненными задачами. Аналогичную мысль также находим у Ф. Фребеля: «Игры этого возраста есть зачаточные листья всей последующей жизни. Ибо весь будущий человек развивается и проявляется в них со своими тончайшими задатками, со своим внутренним смыслом» (Эльконин, 1999: 68).

В вальдорфском детском саду ребенку предоставляется возможность свободно импровизировать при помощи материала, который можно преобразовывать. Ткани разных размеров и расцветок, повязки из разных материалов находят свое многоплановое применение в играх для нарядов принцесс, для строительства домика, пещеры и т.п. и не закреплены за какой-то определенной игрой.

Идеи для игры дают не только предметы, но и само пространство, и архитектурные формы помещения. Очень важны и любимы детьми уединенные уголки, где они могут побыть наедине с самими собой без надзора воспитателя. Это потребность ребенка, и ее нужно удовлетворить.

Живая и радушная атмосфера служит питательной средой для игры ребенка. Все виды ремесел и другая деятельность, которую ребенок может видеть насквозь и пережить при помощи своих чувств и в которой взрослый для него может быть образцом для подражания, дают импульс к его собственной деятельности. Воспитатель влияет своей личностью и своей внутренней позицией, внося тем самым существенный вклад в атмосферу свободы, где может возникнуть активная игра, которая принесет ребенку удовлетворение.

В философии вальдорфских детских садах, уже заложен опыт свободной игры. Где эта независимая автономная деятельность осуществляется более полным и адекватным образом, согласно вальдорфским воспитателям, в свободной игре, т.е. не организованной специально взрослыми с какой-либо дидактической (образовательной) целью. Согласно этой идее, дошкольная практика должна уделять много времени автономной и независимой игре детей. Кроме того, все занятия и дошкольные мероприятия должны быть направлены на пробуждение и развитие у детей этого творческого источника, который, как писала выше, проявляется не только в свободной игре, но и в других типах творческого самовыражения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Выготский Л.С. (2001) Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. /Психология развития. СПб: Питер., 380 с.
- Грюнелиус Э.М (1992) Вальдорфский детский сад. М., 390 с.
- Загвоздкин В.К (2005) Вальдорфский детский сад. СПб., 159 с.
- Эльконин Д.Б. (1999) Психология игры. М., 360 с.
- Штейнер Р. (1993) Воспитания ребенка с точки зрения духовной науки. – М.: Парсифаль, 40 с.

Штейнер Р. (1995) Здоровое развития телесно-физического, как основа свободного проявления душевно-духовного. Калуга: Духовное познания, 480 с.

Штейнер Р. (2002) Мой жизненный путь. М.: Парсифаль, 347 с.

Комкина Кристина Николаевна – магистрант 2 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» Московского гуманитарного университета. Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Л. В. Романюк.

Адрес: 111395, Россия, г. Москва, ул. Юности, д. 5. Тел.: +7 (499) 374-74-59. Эл. адрес: lora1408@mail.ru

Komkina Kristina Nikolaevna – is a 2nd-year master's student in the direction of training «Psychological and pedagogical education» of the Moscow University for the Humanities. Scientific supervisor – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor L.V. Romanyuk. Address: 5 Yunosti str., Moscow, 111395, Russia. Tel.: +7 (499) 374-74-59. E-mail: lora1408@mail.ru

Для цитирования:

Комкина К.Н. Значение свободной игры в вальдорфских детских садах. 2021. №5. С. 44–52. DOI: <https://www.doi.org/10.17805/trudy.2021.5.7>