

**Игра как условие
творческого развития субъектов
образовательного процесса***

Т.Н. Полякова

В статье рассматривается важнейшая функция игры – развитие творческих способностей личности; даны практические рекомендации учителю по организации игровой деятельности в процессе обучения.

Ключевые слова: философско-культурологические основания игры, творческое развитие личности, организация игровой деятельности.

Общей методологической основой изучения игры в педагогическом аспекте выступает философская антропология. Основы философского осмысления игры как способа жизни и взаимодействия человека с миром, как феномена культуры заложили выдающиеся мыслители: Платон, Аристотель, Ф. Шиллер, И. Кант, Г. Гегель, Й. Хейзинга, Э. Финк и др.

Уже в античной философии понятие «игра» имеет несколько смыслов:

она связана с самой жизнью в обыденном её выражении (праздник, танец и т. п.); это занятия искусством, которые помогают человеку возвыситься духовно; игра слов выступает категорией языка, общения, особым принципом художественного мышления. Игра понимается древними как дар свыше: выделяя человека среди других существ и ставя его в игре-празднике рядом с богами, Платон тем самым придает игре космический характер. Аристотель отделяет игру от труда и досуга и предлагает вводить её в качестве лекарства для успокоения души и отдохновения.

Несмотря на трудности в определении игры ученые выявляют её характерные признаки: в основе игры лежат врождённые функции человека – стремление к гармонии и ритму, риску и разрядке, получению удовольствия, достижению превосходства в чём-либо. Игра – вид деятельности, внутренней, духовной, интеллектуальной, непрогнозируемой, не преследующей цели; в играх проявляется одна из центральных особенностей человека – его стремление к инобытию, страсть к перевоплощению; это не только антропологическое или эстетическое явление, но и определённый механизм мышления в целом; внутреннее содержание игры составляет не конфликт, а творческая энергетика; для неё обязательны правила, регулирующие и гармонизирующие её составные части; игра осуществляет выход из социальных рамок во вневременное и нереальное пространство, дает возможность осуществить нереализованное в реальном мире.

Существенно обогатили философскую концепцию игры исследования в области психологии. Как отечественные, так и зарубежные психологи подтверждают связь игры с творческим началом человека. Л.С. Выготский признаёт игру ведущей деятельностью в детском возрасте, которая не только формирует новые мотивы, но и изменяет их психологическую форму. Игра задаёт правила самоограничения и самоопределения, с подчинением правилам связано спе-

* Тема диссертации «Творческое развитие личности учителя средствами театрально-игровой деятельности». Научный консультант – доктор пед. наук *Н.И. Элиасберг*.

цифическое удовольствие, получаемое от игры. В игре формируются зачатки самосознания, происходят изменения в сфере потребностей, она источник развития и самореализации.

Смысл игры, по С.Л. Рубинштейну, в том, чтобы «отображая, преобразовать действительность» [8, с. 496]. Прелесть и очарование игры учёный сравнивает с очарованием высших форм творчества; игровые действия следует понимать как семантические акты, которые в большей степени выражают отношение к цели, чем к её реализации; подлинные чувства в игре – гарантия обогащения опыта жизни. С.Л. Рубинштейн подчёркивает значимость игры для развития человека независимо от возраста, что обусловлено её содержанием, включающим приращение нового в психофизиологической сфере.

Игра находит широкое применение в психокоррекции и психодиагностике. Ещё А. Адлер замечал, что дети, которые избегают игр, недостаточно приспособились к жизни. Г.Л. Лэнгрет видит роль учителя как игрового терапевта в том, чтобы обеспечивать ребёнка игровым материалом и строить безопасные отношения, в которых ребёнок с помощью игры смог бы выразить и исследовать своё «Я» (чувства, мысли, переживания, поступки). Наблюдение за игрой детей и родителей служит диагностикой родительских воспитательных позиций, вскрывает причину внутрисемейных трудностей и может рассматриваться как метод коррекции родительских установок воспитания (А.С. Спиваковская, С.В. Григорьев).

На основании сравнения толкований понятия «игра» в словарных статьях выясним, насколько понимание игры в педагогическом аспекте соответствует её философско-культурологическим основаниям.

В философских словарях и энциклопедиях на первое место выносятся непродуктивный, неутилитарный и внерациональный характер игры: это одна из главных и древнейших форм эстетической деятельности, «совершаемой ради неё самой и доставляющей, как правило, её участникам и зрителям эстетическое наслаждение, удовольствие, радость» [2, с. 67];

игра – источник постоянной радости и поддержания хорошего самочувствия, независимо от возраста человека [11, с. 108]. Словарь западной философии на первое место в определении выносит самовыражение в игре, которое предполагает «реальную открытость миру возможного и развёртывается либо в виде состязания, либо в виде представления (исполнения, презентации) какой-либо ситуации, смыслов, состояний» [9, с. 110]. Новейший философский словарь указывает на игровую процесс как высшую ценность, выход в игре за рамки социальных ролей соединяет её с искусством [3].

Культурологический и социологический словари в определении игры вмещают такие характеристики, как непродуктивность, процессуальность, свободное самовыражение субъекта, удовлетворение потребности в развлечении [1; 10]. Социологический энциклопедический словарь противопоставляет игру утилитарно-практической деятельности: её назначение в удовлетворении потребности в развлечении, удовольствии, снятии напряжения, а также она служит для развития определённых навыков и умений [10]. Психологическая энциклопедия разводит понятия «игра» и «труд»: и то и другое – формы активности, но в труд включаются ради выживания, а в игры – «ради них самих» [7, с. 932].

Педагогические словари и энциклопедии трактуют игру более узко. Так, в словаре В.М. Полонского игра – «соревнование или состязание между участниками (взрослыми или детьми) по заранее согласованным, строго определённым правилам (условиям), направленным на достижение определённых общепринятых целей» [6, с. 71]. Далее дифференцируются дидактические игры по основанию цели: ролевые, имитационно-моделирующие, деловые. Педагогические энциклопедии представляют игру как особый вид исторической практики, которая воспроизводит нормы человеческой жизни и деятельности, поэтому на первое место ставится значимость создания условных ситуаций для воссоздания и усвоения общественного опыта [4; 5]. Таким образом, из педагогического контекста исчезают сущно-

стные характеристики игры – неутилитарное значение, широкие возможности для самораскрытия личности; отсутствуют такие важные функциональные её качества, как удовольствие, радость, свобода, – акцентируются социальная направленность, регламентация, зафиксированная в правилах. Хотя игре в педагогической науке и практике и придаётся исключительное значение, следует констатировать, что игра как таковая не фиксируется как ценность, отсюда возникает вопрос: игра в педагогическом аспекте – фантом или феномен?

Как педагогический феномен игра имеет значимые для образования функции: социокультурную, коммуникативную, диагностическую, терапевтическую, коррекционную, развлекательную и др. На практике же в среде учителей бытует мнение, что игра мешает учебному процессу, отвлекает от решения важных задач, вносит беспорядок и нарушает учебную дисциплину, поэтому она либо исключается из учебного процесса, выносится во внеклассную деятельность, либо подменяется такими формами, как упражнение, тренинг, соревнование, интеракция и др. Собственно игра отличается от тренинга и состязания: цель игры – это сама игра в философском её понимании как высвобождение энергии, возможностей, реализация потенциала; цель тренинга – тренировка, отработка умений, закрепление навыков и поведенческих норм.

С.Л. Рубинштейн пишет, что игра для ребёнка не подготовка к жизни – это взрослые её так организуют. Г.Л. Лэндгрет с горечью констатирует, что педагогика рассматривает игру только с позиций обучения, хотя игра так же, как и детство, имеет свою внутреннюю ценность и важна независимо от того, к каким последствиям она может привести.

В педагогике закрепилось понятие «дидактическая игра» как вид обучающей деятельности. Организовать игру в развивающих целях позволяет заложенная в ней закономерность фиксировать новое, «нарождающееся и ещё не ставшее привычным, развивающееся» [8, с. 494]. Возможно ли совместить на деле игру как свободную деятельность и обуче-

ние, нацеленное на результат, обеспечив гармонию внутренних (собственно игровых) и внешних (дидактически обоснованных) правил?

Проблему дидактизации игры С.А. Шмаков считает трудной для решения, так как дети всегда ставят себе в играх цели, сами выбирают средства, вырабатывают действия, опираясь на условные правила. Так, направленность педагогической деятельности на дидактизацию игры может лишить её заложенных в ней важнейших механизмов развития творческой, которыми являются спонтанность, свобода, открытость, прагматичность, удовольствие.

Осмысление проблемы дидактизации игры связано с проблемой игровой культуры и игровой компетенции учителя («игручести»). Совершенство игровых способностей – условие профессионального и личностного становления учителя, его творческого самовыражения, воспроизводства культуры.

Какие же практические навыки входят в понятие игровой компетентности учителя? Проведение игры в первую очередь предполагает создание игрового поля – это духовное пространство игры, в котором есть условия для творчества. Чем уже рамки игрового действия, тем больше опасность потери важнейшего его качества – мотивации, а кроме того, неизбежна трансформация игры в упражнение на запоминание или отработку определённых навыков, в закрепление правил в игровой форме. Учитывать возможности учащихся – значит расширять игровое поле как зону ближайшего развития, а не сужать границами утилитарного знания.

Игра может быть признана игрой, если существует равенство всех её участников, что закрепляется в их предварительном договоре о правилах; учитель использует своё право только на то, чтобы ввести игру в план занятия, но не может расширить свои полномочия до тех пределов, чтобы единолично управлять процессом игры: изменять её правила, выводить из неё участников без соблюдения предварительных договорённостей и пр.

Педагог вступает в игру наравне с обучающимися. Любой наблюда-

ющий игру со стороны не имеет рычагов её управления и не может выступать с оценкой её результатов без согласия играющих. Право на ведение игры может быть передано, делегировано другому в порядке очерёдности. Ведущий в игре – это не тренер и не судья на поле. Ему, как и любому игроку, позволено выводить из состава только того, кто нарушает правила. Если роль учителя сводится только к контролю за правилами и вынесением оценок, то это не игра в собственном её понимании, а состязание, индивидуальное или командное. В игре может присутствовать дух состязания, но не всякое состязание может считаться игрой. Положение учителя «над игрой» чаще всего становится причиной недовольства детьми её ходом и результатами, ведение игры они считают несправедливым, испытывают неудовлетворённость и разочарование. Позиция учителя, который только оценивает результаты, разрушает атмосферу игры и превращает её в другой, близкий к ней по форме, но не по смыслу вид занятий.

Чтобы проводить игру, надо уметь играть самому, иметь азарт. Быть равным в игре ребёнку – просто. В игре человек возвращается в детство, обретая свободу воображения, стирая границы между реальностью и вымыслом, открывая тем самым для себя новые возможности постижения мира. Игра необходима учителю не меньше, чем учащемуся: способность взрослого отдаваться игре «остаётся проявлением и доказательством его неувядающей молодости» [8, с. 494].

С детьми всё меньше играют и родители и учителя: одни – ссылаясь на нехватку времени, другие – на перегруженность урока информационным материалом, а в большей степени и те и другие – по причине неумения и нежелания. Потребность в игре ребёнок удовлетворяет, обращаясь к компьютеру или игровому автомату (в языке уже закрепились понятия «компьютерная игра» и «зал игровых автоматов»). Но являются ли игры с машинной игрой в полном смысле этого слова? Автоматический соперник (машина) на игровом поле довольно условен: он может быть в любое время проигнорирован – просто отклю-

чён от участия или остановлен в нужном месте. Ситуация неравенства на права участия не позволяет назвать эту деятельность игрой в подлинном смысле, а неодушевлённый механизм, наделённый игровой функцией, не может считаться игроком. Действия с ним можно использовать для закрепления интеллектуальных умений и пр., но это не может заменить живого общения на игровой площадке, которое учит главному – жить среди людей: договариваться, находить общее, формирует в сознании участников понятия о справедливости, соблюдении принятых норм и т.п.

Итак, философско-культурологические основания позволяют считать игру мощным механизмом развития творческих способностей человека, поэтому необходимо не только осознание значимости игры для субъектов образовательного процесса, но и развитие и поддержание способности педагога к игре, формирование его игровой компетентности.

Литература

1. Культурология XX в. : энциклопедия ; в 2-х т. – СПб. : Университетская книга ; ООО «Алтейя», 1988.
2. Новая философская энциклопедия. – М. : Мысль, 2001.
3. Новейший философский словарь. – М. : Интерпрессервис ; Книжный Дом, 2001.
4. Педагогика : большая современная энциклопедия. – Мн. : Современное слово, 2005.
5. Педагогический энциклопедический словарь. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003.
6. *Полонский, В.М.* Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004.
7. Психологическая энциклопедия. – СПб. : Питер, 2006.
8. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2006.
9. Современная западная философия : словарь. – М. : Политиздат, 1991.
10. Социологический энциклопедический словарь. – М. : Издательская группа ИНФРА-М – Норма, 1998.
11. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 2007.

Татьяна Николаевна Полякова – канд. пед. наук, доцент кафедры социально-гуманитарного образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург.