

In the article gives definition to government service as a social institute, discloses characteristics of its functioning.

Key words: *government service, social institute, function of government service, institutionalization.*

УДК 373.036.5:001.8

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВНЫХ ФУНКЦИЙ ИГРЫ КАК ФЕНОМЕНА КУЛЬТУРЫ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ПРИНЦИПАМИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

В.В. Торгонский, аспирант Славянского-на-Кубани государственного педагогического института

В статье представлен научный обзор психолого-педагогических теорий относительно генезиса и развития игры как явления мировой культуры. Показаны сходство и различие педагогических игр в разнообразных учебно-воспитательных парадигмах, их взаимоотношение с различными культурными принципами, в частности с нравственностью. Дана подробная характеристика различных функций педагогической игры.

Ключевые слова: *дети, подростки, временный детский коллектив, педагогическая теория, педагогическая технология, педагогическая игра, нравственное воспитание.*

Игры детей есть самая свободная, естественная форма проявления их деятельности, в которой осознается и постигается окружающий мир, открывается широкий простор для проявления своего «Я», личного творчества, активности, самопознания, самовыражения.

Культурно-педагогический феномен игры заключается в том, что благодаря своей синтетической природе, она вбирает в себя многие стороны различных видов деятельности ребенка, выступая в его жизни многогранным явлением:

- игра – потребность растущего ребенка: его психики, интеллекта, биологического фонда;
- игра – специфический, чисто детский мир жизни ребенка. Игра есть практика развития. Дети играют, потому что развиваются, и развиваются, потому что играют;
- игра – путь поиска ребенком себя в коллективах сотоварищей, в целом в обществе, человечестве, во Вселенной, выход на социальный опыт, культуру прошлого, настоящего и будущего, повторение социальной практики, доступной пониманию;
- игра – свобода самораскрытия, саморазвития с опорой на подсознание, разум и творчество. Продукт игры – наслаждение ее процессом, конечный результат – развитие реализуемых в ней способностей;
- игра – главная сфера общения детей; в ней решаются проблемы межличностных отношений, совместимости, партнерства, дружбы, товарищества. В игре познается и приобретается социальный опыт взаимоотношений людей. Игра социальна по своей природе и непосредственному насыщению, являясь отраженной моделью поведения, проявления и развития сложных самоорганизующихся систем и «вольной» практикой творческих решений, предпочтений, выборов свободного поведения ребенка, сферой неповторимой человеческой активности.

Подобная многогранность игровой деятельности является причиной неоднозначности в ее теоретическом осмыслении педагогами и психологами.

К.Д. Ушинский (1824–1871) считается родоначальником теории игры в отечественной науке. Он противопоставляет проповеди стихийности игровой деятельности идею использования игры в общей системе воспитания, в деле подготовки ребенка через игру к трудовой деятельности. Ушинский, ценя двигательную активность ребенка в игре, на первое место выдвигает потребности души: «Мы не должны видеть в телесных движениях дитяти одно удовлетворение телесным стремлениям: в этих движениях принимает участие душа и извлекает из них такую же пользу для своего развития». Великий русский ученый-педагог видит прямую зависимость подвижности ребенка от умственной практической деятельности его души: «Шалость и игра – это весь мир практической деятельности для ребенка». Выступая против чисто гедонической (наслажденческой) теории игры, Ушинский свидетельствует, что дети в игре ищут не только наслаждение, но и самоутверждение в интересных занятиях. Игра, по Ушинскому, своеобразный род деятельности, притом свободной и обязательно сознательной деятельности, под которой он понимал стремлений жить, чувствовать, действовать. «Не надо забывать, – пишет К.Д. Ушинский, – что игра, в которой самостоятельно работает детская душа, есть тоже деятельность для ребенка» [1, т. 1, с. 569, 589]. Ушинский один из первых утверждал, что в игре соединяются одновременно стремление, чувство и представление. Лишение ребенка игры как сознательной деятельности есть самое страшное наказание для него.

В теориях Ж. Пиаже, К. Левина (1890–1947), а также в работах отечественных психологов В. Выготского и Д. Эльконина моделирующая и ориентирующая функции игры объясняются способностями ребенка оперировать игровыми символами. Данные символы заменяют безусловные раздражители и служат для детей элементами культуры. Так, Д. Эльконин полагал, что, организуя с помощью символов деятельность, игра учит ориентироваться в явлениях культуры, духовности в целом, использовать их соответствующим образом. Этой точки зрения придерживался и историк культуры Ф. Ратцель, отмечая, что «игры народов представляют ценное свидетельство их образа жизни и воззрений на жизнь». Именно они, по Ратцелю, питают игру, стимулируют ее появление. На схожей позиции стоял педагог С.Т. Шацкий, который полагал, что появление игры зависит «и от богатства внутренней жизни, развивающейся в душе ребенка» [2, т. 1, с. 450]. Общий вывод этих ученых заключался в том, что игра возникает в свете духовности и служит источником духовного развития ребенка.

С.Л. Рубинштейн (1889–1960) понимает игру как вечную потребность ребенка, рождающуюся из контактов с внешним миром, как реакцию на них. Согласно Рубинштейну, сущность игры заключается в том, что она есть порождение практики, через которую преобразуется действительность, изменяется мир: «В игре формируется и проявляется потребность ребенка воздействовать на мир» [3, с. 567]. Игра есть осмысленная деятельность уже потому, что мотивы ее кроются не в утилитарном эффекте, а в многообразных переживаниях, значимых для ребенка и вызванных окружающей действительностью.

Точку зрения Ушинского и Рубинштейна о том, что игра есть осмысленная деятельность, развил в своих трудах советский психолог А.Н. Леонтьев. По его мнению, игра характеризуется тем, что это не инстинктивная, но именно предметная деятельность, которая, «составляя основу сознания ребенком мира человеческих предметов, определяет собой содержание игры ребенка» [4]. Игру можно объяснить, лишь исходя из его потребности деятельности: «Игровое действие рождается из потребности действовать по отношению к широкому миру» [5, с. 24]. По Леонтьеву, дошкольный период жизни ребенка развитие игры является вторичным, отраженным процессом. Он, как и Рубинштейн, рассматривал игру как вид человеческой предметной деятельности, давал ей

характеристику, исходя из особенностей труда, с точки зрения цели, мотивов и способов действия.

Стоит обратить внимание на позицию Леонтьева по поводу ведущей деятельности ребенка: «Что представляет собой вообще ведущая деятельность? Ведущей мы называем такую деятельность, в связи с развитием которой происходят главнейшие изменения психики ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития».

Ушинский, Рубинштейн, Леонтьев и их последователи объяснили игру как доступный для ребенка путь понимания и освоения мира. Своеобразие игровой деятельности, таким образом, проявляется в единстве с практической деятельностью и потому носит активный, действенный характер.

Немало теорий происхождения игры, которые связывают ее с искусством, с эстетической культурой личности растущего человека. И. Кант и Ф. Шиллер объединяли игровую деятельность человека со сферой его эстетической практики, резко отделяя игру от иных видов деятельности. Шиллер утверждает, что только в играх гармонично сочетаются все противоборствующие стремления человека, только в играх они облагораживают друг друга, так как побуждением к игре служит красота, в которой, по мнению Шиллера, находит полное выражение целостная природа человека. Шиллер убежден, что с красотой можно и нужно играть, ибо она не приемлет чисто утилитарного к себе отношения. Он пишет, что человек «играет только тогда, когда он в полном значении слова человек, и он бывает вполне человеком лишь тогда, когда играет» [6, т. 6, с. 302]. У человека после удовлетворения физиологических потребностей остается запас сил и даже их излишки, которые он и употребляет на игру, переходящую в искусство. То же и в игре, которая воссоздает одновременно социальные отношения людей и эстетические условия этих отношений.

Д. Эльконин в своих комментариях подвергает высказывания Шиллера по этому поводу определенной научной корректировке: «Для Шиллера игра есть эстетическая деятельность. Избыток сил, свободных от внешних потребностей, является лишь условием возникновения эстетического наслаждения, которое, по Шиллеру, доставляется игрой».

В XIX в. эстетический аспект игровой деятельности также исследовался в психологии Гербертом Спенсером, который считал, что «эстетические чувства берут свое начало в тех импульсах, которые побуждают к играм» [7, с. 412–413].

Сравнение искусства и игры проводилось в нашей стране еще в 20–30-е гг. известным психологом Л. Выготским, который считал, что игра синкретически (первобытно-нерасчлененно) объединяет в себе все виды художественного проявления ребенка: «...игра ...является подготовительной ступенью его художественного развития» [8, с. 56–57]. Стало быть, Выготский видит в игре подготовительный этап для художественного воспитания ребенка.

Грузинский психолог Д.Н. Узнадзе (1886–1950) рассматривает игру в аспекте иных типов поведения, а именно как художественное творчество ребенка, как интрогенные формы поведения, содержание которых определяют, прежде всего, внутренние мотивы личности, ее эмоционально-интимные побуждения, связанные с ощущениями радости и удовольствия. Узнадзе буквально не отождествляет искусство и игру, но свидетельствует о близости игры и художественного творчества через наличие у них одинаковых условностей, иллюзий, импровизации и фантазии. Он подчеркивает наличие чувственного удовольствия в процессах игры, художественного творчества, а близость между ними видит в интрогенных формах поведения, во внутренних установках [9].

Социальные мыслители Й. Хёйзинга, Х. Ортега-и-Гассет, Г. Гессе, С. Лем видят в игре все опоры культуры, организованные в виде уникальной совокупности ролей положений, норм, правил, ценностей. Культурная ценность игры бесспорна, игра несет в себе потенциал всех видов эстетической деятельности человека, но особенно функционально театрализованного общения как «истинной настоящей роскоши».

Наглядной иллюстрацией этому может служить роман немецкого писателя Г. Гессе «Игра в бисер» [10], в котором автор рассматривает эстетический аспект игровой деятельности в жизни людей XX столетия.

Игровое детство, по мнению Гессе, выступает в роли фактора, который определяет развитие ребенка изнутри. Игра – феномен его социализации. Игра является формой и способом образного отражения действительности, принятия и сохранения художественного опыта народа.

Вместе с тем близость игровой и художественной деятельности отнюдь не означает их полного тождества, но наглядно доказывает связь игры с искусством и эстетической культурой. Богатство игровых признаков в культуре служит важным критерием в оценке ее гуманистического смысла. Резкое возрастание интереса к проблемам игры характерно для настоящего времени. Игра введена в изучение эстетических процессов культурологии и рассматривается даже как один из механизмов формирования эстетической культуры человека. Поэтому теория происхождения игры в соотношении с искусством, эстетикой имеет право на существование.

Известный американский психотерапевт С.Р. Слевсон предложил и разработал концепцию «абсолютной любви» и организации игр на принципах «вседозволенности», «всепрощения», «разрешения». Слевсон одним из первых стал применять игровую терапию в работе с подростками девиантного поведения, дающую серьезные результаты. Согласно точке зрения Слевсона, игротерапевты должны использовать игры для снятия неурядиц жизни, коррекции нравственных взаимоотношений (куклотерапия), одобрения и ободрения ребенка.

Согласно идеям М. Лацаруса и Д. Патрика, которые считали игру не столько компенсаторной, сколько «уравновешивающей», патопсихологи, практические психологи и педагоги используют игры для восстановления равновесия сил, для улучшения здоровья детей. Лечение игрой (play therapy) – серьезная перспектива лечебной педагогики и обычной педагогики, так как игра может быть и должна быть использована для преодоления различных трудностей, возникающих у ребенка в поведении, в общении с окружающими.

Оценивая терапевтическое значение игровых сеансов, Д.Б. Эльконин пишет: «Эффект игровой терапии определяется практикой новых социальных отношений, которые получают рывок в ролевой игре. Именно практика новых реальных отношений, в которые ролевая игра ставит ребенка как со взрослым, так и со сверстниками, отношений свободы и сотрудничества взамен отношений принуждения и агрессии приводит, в конце концов, к терапевтическому эффекту». Существующие способы влияния на детей условно принято делить на способы «извне» и «изнутри». И те и другие могут создавать оптимальные условия для формирования личности ребенка. Игровое «изнутри» отличается тем, что создает ситуации выбора лично ребенком всего, что необходимо делать. Ценнейшее свойство игры – вызвать эти усилия к деятельности.

Одной из важнейших функций педагогической игры является психокорректирующая функция. Психологическая коррекция есть внесение позитивных изменений, дополнений в гибкую структуру личностных показателей индивида. Часто дети сами прибегают к игре как психотерапевтическому средству снятия страхов, боязни, эмоционального напряжения. Игра – мощное средство игротерапии.

В психологической литературе детские игры, игровые этюды и упражнения, игровые сценарии для импровизаций детей носят следующие названия: игротерапия (С.А. Шмаков, Н.Я. Безбородова); психогимнастика (М.И. Чистякова); игровая психотерапия (Дж. Морено, который обозначает данный метод как аутопсихотерапевтический) [11]. Названные методики представляют собой курсы, тренинги, специальные занятия, упражнения, программы игр, игровых моделей, направленные на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка – как эмоционально-личностной сферы, так познавательной и двигательной.

Психологи первыми посмотрели на игру как на средство проявления, раскрытия потенциальных возможностей ребенка, распознавания правильности развития его психических процессов и нравственных качеств. Они первыми признали игру как метод познания ребенка и как метод коррекции психического развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская, М.И. Чистякова и др.).

Так Г. Спенсер одним из первых поставил вопрос о социальной природе детской игры. В дальнейшем проблемы социального происхождения игры ребенка, ее специфического содержания и структуры в отличие от игровой деятельности животных разрабатывались в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и других.

Последователи Г. Спенсера М. Лацарус и Д. Патрик установили, что люди и животные способны играть и в состоянии усталости и не только тратить, но и восстанавливать силы. Они высказали точку зрения на то, что игра не только компенсаторна, но и обладает уравнивающей активностью, что позволяет ей вовлечь в активную работу ранее бездействовавшие органы и тем самым восстанавливать жизненное равновесие [12, с. 141]. Дети, безусловно, играют и в состоянии усталости, когда у них нет избытка сил, и именно игра становится фактором их восстановления, появления новой энергии у ребенка. Причину происхождения эстетического чувства Спенсер также видит в незаинтересованной игре как проявлении избытка сил или энергии человеческого организма. Спенсер считает, что «эстетические чувства берут свое начало в тех импульсах, которые побуждают к играм».

Что же касается детской игры, то ряд исследований свидетельствует, что у людей невозможно рассматривать игру в качестве деятельности, не направленной на удовлетворение социальных потребностей. Так, упражнения в игре выполняют функцию предупреждения инстинктов. К. Гросс считал игру первичной, изначальной поведенческой моделью, какими бы внешними или внутренними факторами она ни вызывалась: избытком сил, усталостью, стремлением к соперничеству, подражанию и т.п. По Гроссу, игра – вечная школа поведения.

Развивая свою гипотезу, К. Гросс рассматривал игры детей как подготовку к будущей трудовой деятельности, к жизни, как средство естественного самовоспитания ребенка. Он составляет схему развития ребенка, в которой игру относит к непреднамеренному самовоспитанию, противопоставляет ее воспитанию извне. По Гроссу, игра целесообразна с точки зрения сохранения рода. Почему Гросс называет свою теорию теорией упражнений? Упражняться – значит систематически совершенствовать у себя те или иные навыки. Упражнение – практика развития. Игра повторяема в опыте детей. Ребенок многократно к ней обращается, испытывая удовольствие от повтора.

Идеи К. Гросса развивал В. Штерн (1871–1938) – немецкий психолог и философ, занимавшийся психологией раннего детства. Штерн, исходя из принципа «конвергенции» (сближения), полагал, что развитие игры есть результат конвергенции внутренних данных с внешними условиями среды.

Значит, внешняя жизнь дает образцы для подражания, а внутренняя – инстинкт игры, определяет сам процесс усвоения: «Игра есть инстинктивное самообразование развивающихся задатков» [13, с. 167].

Игра не просто импульсивная деятельность, не самопроизвольный разряд избытка энергии. Развитие ее содержания, ее форм регулируется особыми влечениями, которые не связаны с борьбой за существование и являются глубоко характерными явлениями для детей разного возраста. Нет необходимости признавать существование особого инстинкта игры, ибо игра сама является только способом проявления инстинктов и влечений. Потому-то ребенок относится к ней как к серьезной деятельности. Он не признает ее искаженной реальностью или временной пустой забавой. В момент игр ребенок захвачен

ими, для него это реальная жизнь, в которой он находится полностью, в которой он находит выход всех своих влечений и запросов.

Важный элемент любой игры – ее временные аспекты, которые были достаточно серьезно рассмотрены в работах О.С. Газмана, занимавшегося игровой деятельностью детей последние десятилетия. По его мнению, «игра всегда выступает одновременно как бы в двух временных измерениях: в настоящем и будущем. С одной стороны, она дарит сиюминутную радость, служит удовлетворением назревших актуальных потребностей. С другой – игра всегда направлена в будущее, так как в ней моделируются какие-то жизненные ситуации либо закрепляются свойства, качества, состояния, умения, способности, необходимые личности для выполнения социальных, профессиональных, творческих функций, а также для физической закалки развивающегося организма» [14, с. 8].

Другое мнение, подчеркивающее «бессознательность» игровой деятельности, мы находим у А. Адлера (1870–1937) – австрийского психиатра и психолога, ученика З. Фрейда. Адлер считал источником мотивации стремления ребенка к самоутверждению желание компенсировать возникающее в детстве чувство неполноценности. Он объясняет появление игры и ее своеобразие как реализацию желаний, которые ребенок не может осуществить в действительности. Приверженцы данной теории считают, что скрытые желания бессознательной сферы в играх имеют преимущественно эротическую окраску и обнаруживаются чаще всего в ролевых играх.

Особенности переживаний и действий человека обусловлены неосознаваемыми мотивами. С одной стороны, принцип удовольствия есть принцип регуляции психической жизни, заключающийся в стремлении избегать неудовольствия и неограниченно получать наслаждение; с другой стороны, удовольствие есть удовлетворение воли, волевых устремлений, связанных с интересами. Наслаждение как исходный принцип в толковании сущности досуга подчеркивал еще Аристотель, который в своей «Политике» рассуждал о природе праздничного состояния, отражавшегося в развлечениях и играх. Потребности эти, в отличие от отдыха, сна, еды, и т.п., служат духовному, «высокому досугу» и познанию человеком истинного счастья [15, с. 355–360].

Для детей погружение в мир досуга, игры – это ожидание откровения, предощущение тайны, скрытого, но важного для них смысла жизни. Это не бессознательное стремление, а, скорее, подсознательное. Дети если не генетически, то интуитивно, собирательно осознают моменты приближения открытия чего-то важного для себя, открытия истины. Полагаем, что такая внутренняя установка, особенный личностный настрой, интенция и создают состояние «либидо» – всемогущей радости, полноты переживаний и наслаждений. Досуг, игра – источник наслаждения, законы и правила которого непредсказуемы, но которые воссоздают предсостояние радостного бытия. Дети настраиваются на встречу с игровым наслаждением, этот настрой – важный момент приближения к истине, время их свободного личного действия. Действия эти могут быть несовершенными, слова – недосказанными, мысли – недодуманными, но они имеют важнейшие и необратимые последствия для развития ребенка, для его настоящей и будущей жизни.

Русский педагог и психолог П.Ф. Каптерев (1849–1922) пишет: «Не подлежит ни малейшему сомнению полное соответствие живости и увлекательности детской игры состоянию здоровья и запасу энергии у детей... Игра есть верный показатель детской силы, детской энергии, детского здоровья» [16, с. 19]. Если отдых – отстранение от всех забот, то игра представляет собой деятельность, обеспечивающую психофизиологическое состояние ребенка, достигаемое в процессе переключения с одного вида деятельности на другой и заключающееся в восстановлении физических, эмоциональных и интеллектуальных сил. Однако с того момента, когда деятельность становится полезной и выступает как средство достижения цели, она теряет привлекательность и признаки игры.

Игра позволяет вовлечь в работу ранее бездействовавшие органы и тем самым восстановить жизненное равновесие.

Игровая совместная деятельность детей и взрослых также рассматривалась многими исследователями. Речь, в частности, может идти о концепции, методике и технологиях коллективной творческой деятельности, возникшей в 1960-х гг. и разработанной профессором И.П. Ивановым, педагогами Ф.Я. Шапирой, Л.Г. Борисовой и другими, а затем получившей свое развитие в педагогике детского лагеря «Орленок». Суть ее заключена в обосновании и разработке структуры коллективной творческой деятельности (КТД): коллективного планирования, организации и анализа совместной деятельности детей и взрослых. Однако многие проблемы деятельности в методике коллективного творческого воспитания решались интуитивно (в частности, серьезно не стоял вопрос о деятельности целеполагания, становлении нравственной позиции, об обеспечении индивидуальных рефлексивных процессов при разработанности способов коллективного анализа, преобладали групповые задачи над личными). И все же необходимо констатировать наличие в педагогической культуре феномена Иванова, феномена «Орленка» и методики коллективной творческой деятельности. В этом вопросе мы разделяем точку зрения В.П. Бедерхановой, что «на практике в процессе проектирования и процессов, и систем необходимо вести и проектирование саморазвития. Отказ от этой задачи выводит проектирование из сферы собственно педагогической работы» [17].

Педагогическая игра как процесс сотворчества в создании нового продукта имеет свои методологические основания. В этом плане интересен подход группы авторов (С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелкина, Т.Ю. Колошина, Т.В. Фролова), исследующих рефлексивную психологию творчества.

Педагогическая игра – рефлексивно-гуманистическая, сотворческая модель, определяемая следующими функциями педагогической деятельности:

- 1) открытие нравственных проблем и смыслов окружающих человека реальностей;
- 2) создание условий свободного выбора сфер приобщения к социально-культурным ценностям;
- 3) выявление зон творческого развития жизнедеятельности ребенка;
- 4) культивирование всевозможных форм его творческой активности.

Педагогический процесс в форме педагогической игры протекает в виде сотворческого поиска воспитателем (вожатым) и подростком решения не только ряда отдельных задач, а и экзистенциальных (неразрешимых, вечных, нравственных общечеловеческих) проблем. Их переосмысление, рефлексия и является механизмом творения нравственного опыта собственной жизни и ее культурного духовного смысла [18, т. 3].

Именно в педагогической игре мы наблюдаем пересечение процессов смысловотворчества и жизнотворчества. Процессы, в которых создаются условия для коллективной и индивидуальной рефлексии, обеспечивающие возможность свободного творческого поиска уникального разрешения экзистенциальных проблем: в мышлении – проблемно-конфликтные ситуации (И.С. Ладенко); в деятельности – установки на кооперирование, а не на конкуренцию (Л.А. Найденова, М.И. Найденов); в общении – отношения, подразумевающие доступность демонстрации собственного нравственного опыта.

Прежде всего, отражается сотворческая позиция подростков, взаимодействующих в процессе участия в педагогической игре. Позиция выражается, во-первых, в адекватной оценке своего и чужого опыта; во-вторых, в целях и мнениях каждого участника в процессе совместного творчества, где каждый занимающий сотворческую позицию выступает для другого (и коллектива) гарантом развития.

В процессе педагогической игры необходимо менять игровые и социальные роли участников, что является непрямым условием творческой активизации и рефлексии у игроков. Особенно важно, когда участие в игре совместное – воспитателей (вожатых) и

подростков. При этом неперенным условием педагогической деятельности является способность воспитателя (вожатого) к эмпатии, высокая чувствительность в понимании (подростка, группы, ее настроения, переживаний, трудностей, способность предсказать поведение членов группы – предсказательная эмпатия) [19].

Игровой деятельности в целом присущи различные свершения, «исполнения», различная полезность, разный круг отражаемой деятельности, различные функции. Функциональность игры идет от запросов социальной практики, от психофизиологических потребностей растущего ребенка и редуцирования человеческой деятельности им. Функции игры – ее разнообразная полезность. У каждого вида игры своя полезность. Существует игра-труд, игра-искусство, игра-досуг, игра-праздник, игра-отдых, игра-загадка, игра-разрядка, игра-тренинг, игра-упражнение, игра-развлечение, игра – бессознательное влечение, игра-воображение, игра-ориентация, игра-коррекция, игра-общение, игра-сообщение, игра-риск и т.д. В любом случае она есть свободное проявление разнообразных влечений индивида. Не случайно А.С. Макаренко и Л.С. Выготский видели возможность для человека почувствовать себя в игре «чем-то более высоким», подняться «на голову выше самого себя», приобрести «высшие нравственные достижения, которые завтра станут его средним уровнем, его привычной моралью» [20, с. 38–62].

Игре как педагогическому феномену культуры присущи следующие функции:

- социокультурное назначение игры;
- функция межнациональной коммуникации;
- функция самореализации ребенка в игре как полигоне человеческой практики;
- коммуникативная функция игры;
- диагностическая функция игры;
- функция коррекции в игре;
- развлекательная функция игры.

Рассмотрим основные психолого-педагогические теории возникновения и формирования каждой из них.

Социокультурное назначение игры. Игра – сильнейшее средство социализации ребенка, включающее в себя как социально-контролируемые процессы целенаправленного воздействия на становление личности, усвоение детьми знаний, духовных ценностей и норм, присущих обществам или конкретной социальной общности, или группе сверстников, так и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на формирование ребенка. Социокультурное назначение игры может означать синтез усвоения ребенком богатства культуры, потенций воспитания и формирования его как личности, позволяющей ребенку функционировать в качестве полноправного члена детского или взрослого коллектива. Процесс социализации ребенка в игре не сводится лишь к непосредственному взаимодействию индивидов, а включает всю совокупность общественных отношений, вплоть до самых глубоких и опосредованных. Сошлемся на позицию В.А. Сухомлинского: «Через сказку, фантазию, игру, через неповторимое детское творчество – верная дорога к сердцу ребенка... Без сказки, без игры воображение ребенка не может жить... В игре раскрывается перед детьми мир, раскрываются творческие способности личности. Без игры нет и не может быть умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности».

Социокультурный смысл, к примеру, национальной игры в том, что она формирует типовые навыки социального поведения, специфические системы ценностей, ориентацию на групповые или индивидуальные действия, соревновательность и кооперацию, развивает схожие этнические характеры, стереотипы поведения в человеческих общностях.

Функция межнациональной коммуникации. И. Кант считал, что игры рождены едиными социально-культурными истоками и причинами. Например, прятки основаны на инстинкте самосохранения; ловушки, догонялки – на рефлексах двигательности; лапта, вышибала – на конфликтах и компромиссах. Этот вопрос, конечно же, требует дополнительного исследования. Но и компромиссы, и конфликты – элемент гражданского мышления и поведения детей. Игры дают возможность моделировать разные ситуации жизни, искать выход из конфликтов, не прибегая к агрессивности, учат разнообразию эмоций в восприятии всего существующего в жизни, в огромной гамме чувствования. Ребенок учится в игре, готовится и «созревает» для решения различных жизненных проблем.

Функция самореализации ребенка в игре – это одна из основных функций игры. Реализация – осуществление какого-либо плана, намерения, исполнение желаний самим индивидом. Для ребенка игра важна как сфера реализации себя как человека, как личности. Именно в этом плане ребенку важен сам процесс игры, а не ее результат, или конкурентность, или возможность победы, или достижение какой-либо цели. Процесс игры – пространство самореализации. Игра – уникальный полигон человеческой практики ребенка, действительности как области применения и проверки накопленного опыта. Поскольку моделируемая в игре практика, результаты невинных игровых открытий переносятся на совершенствование дальнейшей практической деятельности, именно это обстоятельство становится важнейшим, если учесть саму функцию многих игр – постановка и решение различных проблем в деятельности. Игра позволяет, с одной стороны, построить и проверить проект снятия конкретных жизненных затруднений в практике ребенка, с другой – выявить недостаточность опыта. В педагогической игре ребенок постоянно вводится в игровую ситуацию для того, чтобы раскрыть возможные или уже имеющиеся проблемы и моделировать их снятие. Материал для игр дети приобретают только из окружающего мира, а для действительной жизни у подростка в период детства слишком мало душевного материала, опыта, недостаточно сложившихся представлений, но он хочет жить активно и деятельно, и в этом ему помогают созданные педагогами правила игры, которые и становятся его жизнью.

В этом же плане педагогическая игра социокультурно пространственна. И это пространство – часть ее содержания. Площадки игры различны: от микропространства (шахматная доска, стол для настольного тенниса и т.п.), от специальной площадки для игр (сцена, волейбольное и футбольное поле) до пространства территории лагеря (макропространства).

Каждая игровая территория на время непосредственно игры относительно независима и наполнена своим психологическим, своим социальным климатом. Но в педагогической игре детям предоставляется игровое пространство как территория для деятельности, как среда самореализации. Все, что расположено в рамках этой среды, стимулирует ребенка к активному освоению предметов и явлений реального мира, к желанию с ними поиграть, включить в процедуры игры, в ее контекст.

Коммуникативная функция игры. Сущность педагогической игры – коммуникативная деятельность по выстроенным педагогами конкретным игровым правилам. Она вводит ребенка в реальный контекст сложнейших нравственных, этических, гуманистических отношений. Детям абсолютно необходимы общая мечта о счастье, добре, справедливости, общее желание быть вместе, опыт нравственных коллективных переживаний.

Вступая в педагогическую игру, коллективы и каждый ребенок (подросток) берет на себя ряд моральных нравственных обязательств перед партнерами. Часть этих обязательств заложена в правилах педагогической игры, часть находится вне и регулируется дополнительно специально организованными коммуникативными и психологическими играми. Коммуникативное общение подростков – важнейшая проблема, решаемая педагогической игрой. Это общение включает в себя специфические

нормы поведения (ритуалы, традиции, особенности субкультуры): сыгранность сообщества и независимость каждой группы, общность интересов и личные пристрастия, взаимопонимание и способность самому принимать решения, уступки и эмоциональную контактность. Желание действовать сообща, быть равным среди сверстников рождает у подростка такую общность.

Общение в педагогической игре рассматривается как ее основной энергетический источник, питающий эмоциональную сторону. Энергия, направляемая на поддержание игрового действия, практически неиссякаема, поскольку стимулируется соревновательностью и высокой эмоциональной насыщенностью межличностных отношений в игре. Благодаря этому, соблюдаются установленные правила и этическая культура общения. Никто никого не «давит», пресекаются грубость, насмешки и т.д., в результате у подростков появляются равные возможности для самопроявления в педагогической игре [21, с. 60–64].

В результате игрового взаимодействия, сопереживания, состязательности наблюдается активное повышение жизненной энергии. Это обусловлено тем, что педагогическая игра имеет ближайшее отношение к потребностной сфере подростка: в ней происходит исполнение желаний ребенка быть принятым сообществом группой сверстников. Об этом пишет С.Л. Рубинштейн: «В игре совершаются лишь те действия, цели которых значимы для индивида по их собственному внутреннему содержанию. В этом основная особенность игровой деятельности, в этом ее основное очарование и лишь с очарованием высших форм творчества сравнимая прелесть».

Большинство игровых форм педагогической игры имеют, прежде всего, коллективный характер и потому несут заряд коммуникативной деятельности, общения, который потом составит коллективный социальный опыт, традиции, нравственные ценности и идеалы каждому. Коммуникативные связи в педагогической игре «ЭКОС» очеловечены нравственной культурой и носят ярко выраженный социальный характер. Стало быть, педагогическая игра включает в себе извечное начало общности – диалектику общения, порождаемые ею формы социальных связей, социальные ситуации совместимости, совокупности, контактности. Общение, рождающееся в педагогической игре, обуславливает становление, развитие разных актов культуры в целом и субкультуры в частности. Педагогическая игра формирует у подростка нравственные черты личности.

В содержании педагогической игры существуют абсолютно реальные общественные отношения, складывающиеся между играющими подростками и взрослыми. Это и есть, очевидно, то главное, что создается в процессе педагогической игры.

Известно, что ценность игровой идеи и преодоление противоречий и конфликтов способствуют развитию коллектива. Поскольку игры часто конкурентны, каждый из игроков свободно и независимо в рамках правил ищет и принимает оптимальные решения, это и делает их коммуникативной формой взаимодействия детей. В педагогической игре каждый из участников может полностью использовать свой личный творческий деятельностный потенциал, а ее правила позволяют гарантировать нравственную устойчивость общих интересов, сохранять целостность игры.

Функция диагностики. Для воспитателей педагогическая игра является удобным методом диагностики поведения и качеств детей. Известно, что игра наиболее объективно выявляет ресурсы интеллекта, двигательный потенциал, творческие задатки и характер, качество межличностных отношений детей друг с другом (симпатии, антипатии). «В каждой хорошей игре, – писал А.С. Макаренко, – есть, прежде всего, рабочее усилие и усилие мысли... Игра без усилия, игра без активной деятельности – всегда плохая игра. Каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре» [22, т. 4, с. 73]. В этом известном положении Макаренко прослеживается мысль об игре как методе диагностики. В педагогической игре «ЭКОС» подростки действуют на «пределах» своих возможностей,

поэтому в играх наглядно видно, приняли ли они искренне нравственные правила, чего им не хватает, над чем следует потрудиться воспитателю.

Поскольку основным назначением педагогической игры является подготовка к полноценной социальной деятельности, эта задача решается в условиях лагеря через моделирование социальной жизни, включение ребенка в разнообразную деятельность, с преодолением возникающих затруднений.

Процесс становления нравственной позиции в педагогической игре происходит естественно, так как все добровольно усваивают фабулу, сюжет и правила игры, и процесс объединяет их, создает условия согласованности действий.

Функция коррекции в игре. Воспитатели в процессе подготовки овладевают приемами психопрофилактической коррекции. В связи с тем, что основная непосредственная причина отклонений в поведении детей кроется в контактных взаимоотношениях, коррекционные упражнения в процессе педагогической игры способны оказать помощь подросткам с отклоняющимся поведением, помочь им справиться с переживаниями, которые препятствуют их нормальному самочувствию и общению со сверстниками в отряде. В основном это переживания, возникшие в результате предыдущего неудачного опыта общения, наличие беспокойства, страха, обиды, неуверенности в себе, скованности и нерешительности в общении, неумения постоять за себя, неспособности контролировать свои чувства. Антропологически безупречные условия нашей педагогической игры как средства психокоррекции эффективно действуют как с аномальными детьми, так и с нормальными. Наш опыт подтверждает наличие психокоррекции детей в процессе их пребывания одну лагерную смену. В этом плане условия нашей педагогической игры являются универсальными и очень результативными.

Развлекательная функция игры. Формально и объективно основная функция игры – развлекательная. Развлечение – организация и проведение веселого, приятного времени; пробуждение интереса к чему-либо, завладение чьими-то чувствами, мыслями, выведение индивида на занятия, которые способны захватить его целиком. Цель развлечения – доставить удовольствие, удовлетворить стремление индивида к каким-либо потребностям.

Развлечение – это влечение к разному, разнообразному, обусловленное различными интересами человека. Поскольку влечение – психическое состояние, выражающее недифференцированную, неосознанную или недостаточно осознанную потребность субъекта, развлекательная функция педагогической игры связана с созданием определенного комфорта, благоприятной атмосферы, душевной радости как защитных механизмов, то есть стабилизации личности, реализации уровней ее притязаний и устоявшихся позиций в деятельности.

Влечение в игре – явление, переходящее в удовлетворение представленных в ней потребностей, превращение в конкретные желания, мотивы, намерения, позиции, установки к действию.

Педагогическая игра – стратегически и технологически тонко организованное культурное пространство среды, в котором индивид идет от развлечения к развитию и становлению нравственной позиции.

Педагогическая игра самоценна привлекательностью развлечения в любой сфере деятельности подростков. Ее предметом может быть любая, в том числе продуктивная или утилитарная, полезная деятельность, так как она базируется на удовольствии и реализуется по законам творческих сил игры. Игровой элемент присутствует в труде, музыке, танце, поэзии и связан с целостностью структуры педагогической игры. Каждая игровая роль подростка как продукция свободного игрового творчества возникает в уникальном синтезе игровых «хромосом», личных качеств, творческих дарований, воспитательного опыта, особого уклада жизни опытного полигона нашего исследования – Острова Счастья. Повторять такую комбинацию постоянно, от смены к смене невозможно, в этом и заключается неповторимость и значимость развлекательного акта педагогической игры и ребенка-творца в ней. Неизменными остаются лишь

антропологически безупречные условия ее организации. Только тогда воспитательно-развлекательные функции педагогической игры связаны с познанием мира, развитием психических процессов, физическим развитием ребенка, воспитанием нравственных качеств и становлением нравственной позиции.

Педагогическая игра выступает и как явление сугубо педагогическое, то есть как фактор социализации, средство воспитания и коррекции, форма организации деятельности, метод обучения общению, способ изменения положения и позиции отдельного индивида в коллективе сверстников и т.д. и т.п. Ценность педагогической игры в том и проявляется, что разная деятельность (в том числе трудовая) рассматривается подростками практически как игра.

Педагогическая игра представляет своими антропологически безупречными условиями школу использования всех способностей и задатков подростка для поведенческого (деятельностного) освоения им мира предметов, явлений, действий, отношений за рамками его личного практического опыта.

На основании предшествующего опыта изучения можно прийти к выводу о том, что педагогическая игра является особой формой организации жизнедеятельности, созданной для управления развитием детей. Она есть особая педагогическая система, технология, педагогическое творение.

Основной единицей педагогической игры являются и абсолютно реальные гуманитарно-нравственные отношения между участниками: организатором игры и играющими, принимающими форму нравственно и эстетически окрашенных переживаний.

Организатор игры – воспитатель, способный регулировать игровые процессы, выходит на реальный опыт индивидуальных или коллективных переживаний, на демократизм детей, на их способность или неспособность проявления организаторских данных, личную инициативу, умение сдерживать свои эгоистические порывы, уступать партнерам по игре, на самообладание, солидарность, ответственность за свои действия и действия товарищей и т.д. и т.п. Взрослый как организатор игр детей – это объективно организатор радости ребенка, в которой последний всегда становится совершенней. Значит, руководство игрой, прежде всего, есть управление отношением детей к действительности. А.Н. Леонтьев в своей монографии достаточно точно формулирует эту проблему: «Учитывая, что сознательное управление психическим развитием ребенка совершается, прежде всего, путем управления основным, ведущим отношением его к действительности, путем управления ведущей его деятельностью... необходимо научиться управлять игрой» [23, с. 247].

Рассматривая игровую деятельность с точки зрения психологической теории коллектива, необходимо отметить, что неповторимость каждого подростка в педагогической игре отличается реализацией возможностей в разных ролях, положениях, ситуациях, разных творческих задачах. В коллективе подростков каждый – «актер» (деятель) и «зритель», и ему чрезвычайно важна коллективная реакция на любые творческие и нетворческие, но важные акты. Уровень ожиданий в коллективе высокий, так как доминирует общая, совместно добровольно принятая, а не только личная цель. Общая цель всегда в подростковом коллективе выше личной. Это состояние и определяет высокую степень консенсуса, а процесс игровой деятельности выше ее осознаваемых результатов, но это и есть основное условие выполнения принятых обычаев нравственных правил. Процесс деятельности, опирающийся на принцип удовольствия, обеспечивает совпадение нравственных позиций всех участников и значимости реализуемой деятельности для каждого.

Согласно мнению приверженцев «коллективной» теории, сила обычаев и традиций педагогической игры оказывается выше «принудительных» обязанностей. Это явление обозначается ими как ценностно-ориентационное единство: тенденция личности подростка воспринимать коллектив в качестве источника нравственной ориентации

приводит к значительной ярко выраженной нравственной однородности в установках членов коллектива и при осуществлении совместной деятельности [24, с. 54].

Нравственная позиция подростка формируется в процессе познания, понимания и восприятия того содержания, которое заложено в основу сюжета и фабулы педагогической игры. Чаще всего оно представляет собой пространство своеобразного героизма, то есть «свершения» выдающихся по своему значению действий. Условия педагогической игры активизирует самовыражение личности в героическом поведении и проявлении. Утрированная эмоциональность, стремление ошеломить, поразить зрителей, свидетелей свойственны многим играющим подросткам. Одно из факторных условий становления нравственной позиции – уметь и испытывать потребности в совершении поступка на благо кого-то и во имя чего-то светлого.

В педагогической игре происходит перевод общепринятых требований взрослых в требования детей к самим себе, санкции, органически включенные в обычаи и традиции поведения, неназойливо сохраняющиеся и проявляющиеся в коллективном сознании.

Педагогическая игра в теории коллектива – существенное условие подготовки детей к явлению героики и одновременно сфера, дающая детям возможность «побывать» в героических ролях на уровне созданной легенды сообществом сверстников. Здесь присутствуют два уровня – уровень стереотипа (стандарта) и уровень импровизации (внезапного, неожиданного). Первый уровень – отражение нравственной устойчивости условий реализации педагогической игры и приобретенного опыта поведения, опирающегося на опыт окружающих взрослых людей. Второй – характеризуется новообразованиями интеграционных качеств личности – собственной нравственной позиции подростка, новым стилем поведения в часто меняющихся игровых условиях жизнедеятельности подростка. Важны оба уровня. Стереотип закрепляет устойчивость нравственной позиции. Импровизация обеспечивает дальнейшее развитие нравственной позиции в иных разнообразных будущих жизненных условиях. Ребенок живет и развивается тогда, когда он живет в свободно избранной деятельности. Уровень импровизации возникает лишь в условиях свободы самопроявления. Свобода ребенка – это его «хочу». «Хочу» – это интересы и потребности, желания и вольности. Выбор вольности – уже мотивы, цели, позиции, убежденности его «могу».

Детское «хочу» трансформируется в «могу» при тонкой регуляции в педагогической игре. Подростки охотно играют в то, чего им не хватает в жизни, а именно нравственности, веры в справедливость, любви, доверия и других нравственных ценностей. Педагогическая игра обеспечивает объективную гармонию их внутренней и внешней жизни, так как существует разумная пропорция стереотипов и творческой индивидуализации, импровизации.

Интересный подход к проблеме формирования нравственных установок в процессе становления личности приводится в исследовании С.Г. Косарецкого, целью которого было в теоретическом плане выявить психологические условия и механизмы развития нравственного самосознания и определить пути и средства оптимизации процесса нравственного становления личности. Компонентами модели нравственного самосознания автор считает социально одобряемые «ценности средства (нормы, нравственные правила) деятельности, способности к рефлексии и целеполаганию» [25, с. 5].

В целом же однородность нравственных установок в коллективной педагогической игре зависит от:

- полного или хотя бы преимущественного совпадения личных интересов подростка с интересами коллектива;
- возможности самореализоваться в свободном выборе игровых ролей, предоставляющихся условиями педагогической игры положений, поручений, не навязанных, а существующих вольно в контексте притягательной добровольно избираемой деятельности;
- сложившихся прав вносить любые приемлемые коррективы в содержание общей

игровой деятельности;

- перспектив «новизны жизни» – увидеть новое, побывать в новом месте, вступить в общение с новыми людьми, узнать что-то интересное, попробовать и проверить себя в чем-то ином, научиться чему-либо новому и т.д.;

- реальных возможностей, предоставляемых игровой деятельностью, выйти, вырваться за пределы формального, привычного, принудительного контекста школьной жизни в «сферу ожидания»;

- реальных потенциалов педагогической игры иметь свободу «погружения в себя», осмысления своей личностной неповторимости, самобытности, самооценности при слиянии с групповым образом. Понятие «однородность» отражает однородность существующих установок, общий эмоциональный настрой, коллективный психологический интерес, социально стабильную нравственную общность [26, с. 311].

Нравственная позиция подростка вырастает из той системы взглядов, убеждений и ценностных ориентации, которые были сформированы еще в детстве. В процессе становления нравственной позиции на их базе формируется мотивационно-ценностное отношение к деятельностному общению, целям и средствам нравственно окрашенной деятельности. Мотивационно-ценностное отношение в конечном итоге выражается в нравственной направленности личности, составляющей ее ядро.

На выбор подростком нравственной позиции оказывают влияние многие факторы. Однако решающими среди них являются нравственные установки педагогической среды, индивидуальные особенности личности, темперамент и характер.

Под нравственной позицией мы понимаем систему интеллектуальных, волевых и эмоционально-ценностных нравственных отношений к действительности и деятельности личности, которые являются источником его активности в сфере общения.

Нравственная позиция включает в себя три взаимосвязанных между собой компонента: эмоционально-оценочный, художественно-интеллектуальный и деятельностно-практический. Процесс становления и развития нравственной позиции связан с преобразованием и развитием каждого из этих компонентов.

Нравственная позиция актуализирует человеческое гуманистическое развитие человека, проявляясь в теоретическом развертывании собственной жизнедеятельности. Она формируется под воздействием среды и воспитания.

Ее критериями выступают: самостоятельность и осознанность нравственного выбора, действий, потребность в гуманистическом стиле самореализации, устойчивый интерес к нравственно окрашенному деятельностному общению; субъектное отношение к себе и другим, осознанное восприятие себя нравственной личностью; умение управлять своими эмоциями и поведением; проявлять нетерпимость к безнравственным поступкам [27, ч. 2, с. 334].

Важным фактором становления нравственной позиции подростка является наличие устойчивой нравственной позиции воспитателя. Такой воспитатель способен не только демонстрировать нравственные образцы, но и создавать собственные неповторимые авторские модели на основе умения придавать гуманистический нравственный смысл педагогическим феноменам.

Нравственная позиция во многом определяет выбор педагогического действия, представлений, убеждений, стиля, антропологических и других знаний, которыми владеет воспитатель. Это складывание есть проект, прогнозирование того, что из идеального может превратиться в реальное.

На основании этого Е.В. Бондаревская выделяет 5 компонентов, составляющих структуру нравственной позиции воспитателя:

1. Когнитивный – образ подростка, представление о нем, степень понимания его мотивов, особенностей, закономерностей развития, представление о его проблемах.
2. Эмоциональный – эмоционально окрашенные нравственные отношения с ребенком «принятие, забота об эмоциональном здоровом микроклимате, отвержение»,

способность чувствовать его переживания (эмпатия).

3. Поведенческий – способы нравственного поведения, степень диалогичности общения, гуманистический стиль общения, умение «повести» воспитанника.

4. Динамический – способность учитывать и планировать изменения ребенка, в процессе развития отношений.

5. Прогностический – способность адекватно предсказывать поведение ребенка в каждой конкретной ситуации, воспринимать в перспективе с оптимистической гипотезой.

Каждый компонент имеет свои эмпирические признаки в нравственном поведении воспитателя, способах общения с воспитанниками.

Важным элементом формирования нравственной личности в современной культуре является толерантность (противоположна ей позиция нетерпимости). Кроме того, само по себе формирование социально-психологической терпимости и толерантной культуры в личности воспитанника рассматривается в качестве одного из проявлений результативности педагогической деятельности.

Ряд исследователей выделяют социогенетический характер толерантности – влияние субъективно-объективных условий на формирование и проявление терпимости в обществе, в различных группах (в том числе и возрастных) и у конкретных личностей. Речь идет о господствующих в данный момент нравственных социальных установках, эталонах, стереотипах под влиянием общей направленности социума [28, с. 270–271].

Психогенетический характер толерантности (микросредовой) – влияние ближайшего окружения индивида (семьи, коллектива, неформальной группы, воспитателя и т.д.) на формирование и проявление терпимости. Отмечается также биогенетический характер толерантности – влияние психофизиологических особенностей индивида на формирование и проявление терпимости (зависимость от половых, возрастных и темпераментных особенностей). При этом ценностная ориентация как иерархичная структура ценностей является основой мотивационно-ценностной сферы личности и находится в единстве процессов саморегуляции и осознанного саморазвития личности.

Именно ценности задают направление деятельности любой педагогической системе, не исключая и игру. Каждой ценности существует противоположность, которая входит в противоречие «социум – индивидуальность», «свобода – необходимость», «самопожертвование – ценность жизни», «традиция – инновация» и др.

Приведенные дилеммы в философской литературе рассматриваются в идеальном, нормативно-правовом и праксеологическом аспектах, отождествляясь с понятиями «идеал», «цель», «эталон». Регулятивная функция ценностных ориентаций проявляется в социально-нормируемой деятельности в понятиях «закон», «правило», «стандарт». Психологическая литература, рассматривая мотивацию поступков человека, оперирует в этом случае понятиями «предпочтение», «установка», «намерение».

Несмотря на разницу в названиях, все указанные подходы призваны дать ответ на два вопроса:

1. Как можно сделать ребенка счастливым, нравственным и мудрым?

2. Как должно развиваться чувство свободы, несмотря на неизбежное ее ограничение?

Эти вопросы волновали еще И. Канта. Он отмечает, что для достижения этого ребенку необходимо как можно раньше всегда и во всем предоставлять свободу (исключая моменты, когда он может повредить себе) и давать ему возможность убеждаться, что он способен достигать, при этом выполняя свои обязанности. Ребенку необходимо дать убедиться, что только ограничение его свободы и позволяет пользоваться ею, что, развивая в себе эту способность к самоограничению, он сможет стать свободным, то есть, независимым от посторонних услуг и опеки [29, с. 29].

Гуманистические идеи Просвещения, посвященные вопросам воспитания нравственности, находят свое продолжение в работах гуманистически ориентированных

философов, психологов и педагогов второй половины XX в. Среди них выделяется Карл Роджерс – психотерапевт и педагог, высказавший следующие мысли:

- «...интересны только такие знания, которые влияют на поведение...»;
- «...влияет на поведение только то знание, которое присвоено ребенком и связано с открытием, сделанным им самим...»;
- «...знание, которое добыто лично тобой ...не может быть прямо передано другому...» [30, с. 336–337].

Великий русский педагог П.Ф. Каптерев, также придерживавшийся гуманистической точки зрения, считал, что нравственное воспитание в его истинном смысле становится в этом случае «духовным питанием», и потому поле деятельности воспитания есть прежде всего культурное поле осмысления нравственной стороны жизни коллектива подростков.

У воспитателя, как правило, две задачи: с одной стороны, помочь ребенку освоить должное, научиться жить среди людей, с другой – поддержать развитие индивидуальности, неповторимости, феноменальности каждого, научить жить и действовать как в автономном режиме, так и во взаимодействии с другими. Становление личности и индивидуальности не должны заменять и подменять друг друга, каждый из них важен, необходим и требует своих форм и методов педагогического обеспечения [31, с. 170].

Известно, что неоднозначность и разноаспектность характеристик связана с тем, что в педагогическом процессе в целом, и в педагогической игре в частности внешнее воздействие преломляется через внутренние психологические условия, психологические особенности отдельных подростков и коллективное мнение.

В.В. Знаков по этому поводу высказывает мнение, что «не преломленные в плоскость изучения психики конкретных взаимодействующих субъектов, формирования их ценностно-смысловых позиций социально-психологические детерминанты межличностного познания остаются не более чем абстрактными предпосылками раскрытия психологических механизмов понимания человека человеком. Становление нравственной позиции – это процесс осмысления субъектом конкретной социальной ситуации, исходя из тех нравственных этических, эстетических и других ценностных норм, которыми он руководствуется в своем поведении. Оно осуществляется в процессе соприкосновения, столкновения и взаимопроникновения точек зрения собеседников на личностные качества партнеров и предмет деятельности или общения» [32, с. 97].

Качественно новые ценности гуманистического порядка были сформулированы О.С. Газманом, которые он предлагает как постулаты для осуществления педагогического процесса:

- «ребенок не может быть средством для достижения педагогических целей»;
- «самореализация педагога – в творческой самореализации ребенка»;
- «всегда принимай ребенка таким, какой он есть, в его постоянном изменении»;
- «все трудности неприятия преодолевай нравственными средствами»;
- «не унижай достоинства своей личности и личности ребенка»;
- «дети – носители грядущей культуры, соизмеряй свою культуру с культурой растущего поколения»;
- «не сравнивай никого ни с кем, сравнить можно только результаты действий»;
- «доверяя – не проверяй»;
- «признавай право ребенка на ошибку и не суди за нее»;
- «умей признать свою ошибку»;
- «защищая ребенка, учи его защищаться» [33].

При обеспечении реализации антропологически безупречных условий становления нравственной позиции подростков, главное – помочь молодому поколению в реальном освоении **существующих и создаваемых** культурных норм жизнедеятельности. Поэтому содержанием деятельности являются не столько модели и значения, сколько живые акты

взаимодействия с ребенком, подростком, юношей, раскрывающие смыслы и мотивы поведения.

Обобщая изложенные философско-педагогические и психологические концепции гуманистической направленности, можно выделить следующие принципы воспитания свободного и ответственного человека:

- осознание свободы как возможности для ребенка реализовать свой внутренний потенциал в соответствии с собственной волей и потребностями в саморазвитии;
- предоставление свободы выбора как право ребенка реализовывать свою субъектность через самоопределение в принятии решений в рамках нравственности;
- использование мотивационных ресурсов в воспитании как приоритет развития внутренних побудителей деятельности перед внешними стимулами;
- отказ от всех форм манипуляции ребенком, в том числе от наказаний и отметок, используя оценку и поощрение;
- развитие опыта как средство личностного роста и включения ребенка в существующую культуру нравственных отношений.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы по теории возникновения игры, ее роли в культуре и взаимовлиянию с системой нравственного формирования личности ребенка позволяет представить спектр ее назначений для развития и самореализации детей в их суверенной деятельности, отражающей многообразие окружающего мира и богатства человеческих отношений.

Обобщая приведенные выше психолого-педагогические теории, можно прийти к выводу о том, что воспитательные и развивающие функции игры являются мощным средством социального, интеллектуального и творческого саморазвития всех субъектов образования (и детей, и взрослых), а также эффективным средством формирования нравственных качеств и нравственной позиции личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ушинский К.Д. Избр. соч. М., 1953.
2. Шацкий С.Т. Пед. соч.: в 4 т. М., 1962.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1946.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1965.
5. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Советская педагогика. 1944. № 8–9.
6. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании: собр. соч. в 7 т. М., 1957.
7. Спенсер Г. Основания психологии. М., 1898. Ч. VI, VII, VIII, IX.
8. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1930.
9. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М., 1966.
10. Гессе Г. Игра в бисер. М., 1969.
11. См.: Чистякова М.И. Психогимнастика. М., 1990 ; Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. М., 1986 ; Шмаков С.Л., Безбородова Н.Я. От игры к самовоспитанию (коррекционные игры) М., 1993 и др.
12. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.
13. Штерн В. Психология раннего детства. СПб., 1992.
14. Газман О.С. Каникулы: игра, воспитание. М., 1988.
15. Политика Аристотеля. М., 1911.
16. Каптерев П.Ф. О детских играх и развлечениях. СПб., 1898.
17. Бедерханова В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога. Краснодар, 2001.
18. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.В. Проблемы рефлексивно-творческой педагогики // Развитие творческой личности в условиях непрерывного образования. Казань,

- 1990.
19. Кузьмина Н.В. *Способности, одаренность, талант учителя*. Л., 1985.
 20. Выготский Л.С. *Вопросы психологии детской игры* // *Вопросы психологии*. 1966. № 6.
 21. Газман О.С. *Роль игры в формировании личности школьника* // *Современная педагогика*. 1982. № 9.
 22. Макаренко А.С. *Лекции о воспитании детей: соч. в 8 т.* М., 1980.
 23. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. М., 1975.
 24. *Психологическая теория коллектива* / под ред. Петровского А.В. М., 1979.
 25. Косарецкий С.Г. *Психологические условия развития профессионального сознания будущих педагогов: автореф. дис... канд. психол. наук*. М., 1999.
 26. Кон И.С. *Открытие «Я»*. М., 1979.
 27. Батракова С.Н. *О личностном взаимодействии преподавателя в процессе обучения* // *Воспитание, обучение и психическое развитие*. М., 1983.
 28. Реан А.А., Коломинский Я.Л. *Социальная педагогическая психология*. СПб., 1999.
 29. Бим-Бад Б.М. *Путь к спасению: Педагогическая антропология И. Канта сегодня*. М., 1994.
 30. Роджерс К.Р. *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. М., 1994.
 31. Каптерев П.Ф. *Избранные педагогические сочинения*. М., 1982.
 32. Знаков В.В. *Понимание в познании и общении*. Самара, 2000.
 33. *Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов* / под ред. Крыловой Н.Б. М., 1995.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL THEORIES OF OCCURRENCE AND FORMATION OF THE MAIN FUNCTIONS OF THE GAME AS A PHENOMENON OF CROPS AND THEIR CORRELATION WITH THE PRINCIPLES MORAL EDUCATION

Torgonsky V.V., postgraduate student of Slavyansky-na-Kubany state pedagogical institute

The article presents a scientific review of psychological and pedagogical theories regarding the genesis and development of the game as a phenomenon of world culture. Showing similarities and differences between educational games in a variety of educational paradigms of their relationship with different cultural principles, in particular, with morality. The detailed description of various functions of educational games.

Key words: *children, adolescents, children temporary staff, educational theory, educational technology, educational games, moral education.*