

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И КЛАССИФИКАЦИИ

Сулова Нелли Вячеславовна, кандидат педагогических наук

Общеобразовательная школа – наиболее важная и общественно значимая точка приложения достижений психологической науки. Это социальный институт, через который проходит каждый человек во время одного из самых сензитивных возрастных периодов своей жизни. Именно здесь психологические знания способны оказывать реальное влияние на процессы становления и развития личности, вносить существенный вклад в формирование человеческого капитала нашей страны.

Наиболее активным субъектом в массовом образовании был, есть и будет школьный учитель. При этом педагоги-практики заинтересованы в существовании простых, валидных, инструментально обеспеченных методик и технологий, которые помогут эффективно реализовывать развивающую и воспитывающую функции обучения. Совершенно очевидно, что в отрыве от содержательных теоретических концепций, основательного методологического фундамента такие разработки существовать не могут и не должны.

По целому ряду направлений теоретические исследования ведутся в тесной взаимосвязи с педагогическим профессиональным сообществом. Однако, есть и такие области психологического знания, в которых наблюдается очевидный разрыв между наукой и практикой. Одна из таких областей – психология игры в школьном возрасте.

Игре как ведущему типу деятельности дошкольников посвящено много фундаментальных, в том числе междисциплинарных работ. Традиции Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина продолжают их ученики, последователи. С переходом ребенка в школу меняются игровые

предпочтения, формы и мотивы игры, но сама потребность в игре сохраняется. К сожалению, научные исследования игровой деятельности школьников – большая редкость.

Культурологический анализ феномена игры во многих институциях взрослой жизни был убедительно проведен Й. Хейзинга¹. Со времени публикации его знаменитого труда «Homo ludens» игровые элементы культуры стали еще более заметными и разнообразными. Популярность приключенческих квестов и компьютерных игр, телевизионные конкурсы, бизнес-семинары по геймификации, иные «игровые тенденции» являются недвусмысленными сигналами современности. Игра как специфическая форма культурного взаимодействия становится все более значимым общественным фактором. И общеобразовательная школа неизбежно испытывает на себе соответствующее влияние социокультурной среды.

Тезисы об уникальном педагогическом потенциале игры давно стали трюизмом. Методические пособия в различных предметных областях с подзаголовком «Дидактические игры в школе» пользуются среди учителей неизменной популярностью. Педагогическая интуиция им подсказывает, что именно в этом направлении можно отыскать значительные резервы по интенсификации и качественному улучшению всего образовательного процесса. Однако, подавляющее большинство таких пособий носит рецептурный характер; о сколько-нибудь серьезном теоретическом базисе включаемых в них рекомендаций говорить не приходится.

В анкетировании², которое мы проводили в 2014-2016 гг. среди учителей музыки, на вопрос «Используете ли вы в своей работе игровые приёмы?» 93 % респондентов ответили утвердительно. Однако, более половины из них (54,8 %) не смогли сформулировать ни одного (!) отличия

¹ Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. Пер. с нид. /общ. ред. Г.М.Тавризян. – М., 1992

² Общее количество участников опроса 547 чел. из 13 регионов России: Республики Башкортостан, Крым; Москва и Московская область, Екатеринбург и Свердловская область, Омская, Тульская, Владимирская, Воронежская, Ярославская, Нижегородская области, Пермский край.

игры от обычной учебной деятельности. Те же, кто попытался это сделать, часто указывали второстепенные, косвенные признаки.

Не менее показательны и другие цифры. Лишь 53,6 % ответивших смогли конкретизировать, назвать игры, которые они используют. На наш взгляд, это связано с отсутствием четкого представления у педагогов о специфике игровой деятельности, структуре и функциях игры в рамках образовательного процесса, недостатком знаний психологического и методологического характера.

В этой связи можно констатировать определенные недостатки в вузовской психолого-педагогической подготовке будущих учителей. Но, совершенно очевидно, что и система повышения квалификации эти пробелы не восполняет. Причина, в том числе, в теоретической неразработанности вопроса. К этому выводу приводит нас анализ значительного количества научной и методической литературы по данной проблематике.

Большинство авторов традиционно ссылается на классификацию игр, предложенную еще в конце 90-х годов Г. К. Селевко, и затем переизданную в составе энциклопедического двухтомника десять лет назад³. Селевко была проделана большая работа по фактологическому обобщению опыта использования различных игр в учебно-воспитательном процессе. Предложенный им подход привел к созданию «многоярусной» классификации, объединяющей нерядоположенные явления. Так, группировка по признаку «характер деятельности» включает игры физические и интеллектуальные, имитационные и неимитационные, трудовые и рекреационные, социальные и управленческие, спортивные и психологические.

³ Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1 М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с., С. 200.

Систематизация на основании игровой методики, игровой среды, предметной сферы, характера педагогического процесса также распадается на виды и подвиды, охватывая около семи десятков различных форм игровой деятельности. Понимание столь объемной классификации существенно затрудняет тот факт, что Селевко не расшифровывает названия групп и не дает ссылки на другие источники, которые могли бы прояснить основания отнесения игр к тому или иному виду. Так, например, какие игры исследователь склонен причислять к трудовым, а какие – к рекреационным; на каких основаниях игру следует считать психологической или интеллектуальной и т.д.

Схемы, классификации помогают структурировать научные знания. При этом качество используемой теоретической модели можно оценить, в том числе, и по ряду формальных признаков. Во-первых, предложенная классификация должна охватывать все известные проявления заявленного феномена. Во-вторых, вновь возникающие факты должны легко и непротиворечиво «укладываться» в рамки используемой схемы. В-третьих, она может и должна обладать содержательным прогностическим и продуктивным потенциалом. Идеальный пример – периодическая система элементов, известная как «Таблица Менделеева». Вот уже полторы сотни лет она помогает ученым-химикам предсказывать существование неизвестных ранее элементов, находить их в природе или создавать искусственным путем.

Теоретическая структурная модель игр Г. К. Селевко пока далека от такого идеала. Довольно трудно «вписать» в неё многие фольклорные игры. Например, русская традиционная игра «Бояре» по игровой методике или характеру деятельности не может быть причислена ни к одному типу данной классификации, как впрочем, и такой актуальный жанр, как «рэп-баттл». Попытки встроить в предложенную логику тайные языки или классический «морской бой», целый ряд других игр – могут быть

реализованы только через добавление новых категорий. Значит, используемая модель, как минимум, страдает неполнотой.

Однако, необходимость дополнительного расширения и без того объемной классификации, свидетельствует, скорее, о другом. Очевидно, что за основу группировки в данном случае были выбраны внешние, несущественные признаки. Именно поэтому вся конструкция выглядит рыхлой, противоречивой. Разработка методических рекомендаций для учителей-практиков на такой основе всегда будет фрагментарной, в них всегда будет ускользать суть, основной «содержательный нерв» моделируемых процессов.

К сожалению, приходится констатировать, что психология игровой деятельности школьников в текущем моменте пока остается, в значительной степени, «terra incognita». Возможно, это одно из самых перспективных направлений для исследований и разработок в сфере возрастной и педагогической психологии. Показательно, что учителя, отвечавшие на вопросы упомянутой выше анкеты, так или иначе артикулировали формулу «игра – лучше учебного задания» (интереснее, эмоциональнее, развивает способности, разрушает стереотипы и т.д.). Остаётся лишь надеяться, что отечественные психологи – как ведущие теоретики, так и специалисты школьной психологической службы смогут составить более точную карту этой многообразной психологической реальности. Прикладные методики, созданные на её основе, несомненно, будут способствовать обновлению российского школьного образования, внесут достойный вклад в задачи опережающего развития страны в целом.

*Сулова Нелли Вячеславовна,
кандидат педагогических наук,
методист Центра художественно-эстетического и физического
образования АО «Издательство «Просвещение»,
NSuslova@prosv.ru, 8(968) 751-67-32*