**Содержание**

1. Введение.
2. Разделы:
   1. Первый раздел "Игра: явление и понятие".
   2. Второй раздел "Классификация игр".
   3. Третий раздел "Проблемы игры".
3. Заключение.
4. Использованная литература.
5. Приложения.

**Введение.**

Все мы когда то были детьми, наверняка самые светлые воспоминания и впечатления связаны у нас с играми. Золотое время детских игр кратко и его надо ценить.

Словом «игра» обозначаются самые различные, порой малосхожие между собою явления. В четырехтомном словаре русского языка отмечается 7 основных значений этого слова. Это деятельность, занятие детей и занятие, обусловленное совокупностью определенных правил, приемов, служащее для заполнения досуга, для развлечения, являющееся видом спорта (спортивные игры, военная игра). Это и свойственное некоторым винам и шипучим напиткам движение пузырьков газа («играет вино»), и быстрая смена пятен света, красок и т. п., блеск, переливы, выразительная изменчивость. Это исполнение музыкальных произведений (игра на скрипке) и исполнение сценической роли (актерская игра). Это преднамеренный ряд действий, преследую-щих определенную цель, интриги, тайные замыслы. Мы говорим об игре воображения, игре природы, игре слов, игре случая, игре судьбы... Кроме игр людей, существуют игры животных. Польский писатель-фантаст и оригинальный мыслитель Станислав Лем, как бы возрождая античное космическое понимание игры, писал о Великой Игре между Цивилизацией и Природой. «Теория игр» — так называется раздел математики, исследующий формальные модели принятия оптимальных решений в конфликтных ситуациях.

Во всех упомянутых случаях слово «игра» употребляется в положительном или в нейтральном смысле. Но оно и некоторые образуемые от него слова и словосочетания имеют и отрицательное значение: «игра ума», «игра на нервах». В словаре В. Даля приводится такая поговорка: «Девка игрива, да прясть ленива». В романе Ю. Бондарева «Игра» главный герой кинорежиссер Крымов перед смертью квалифицирует свою жизнь как игру и осуждает ее вместе с автором: «Значит, жизнь — спектакль, сценарий, в котором действуют, двигаются, чего-то желают герои, не думая, не желая думать о том, что неизбежно задернется занавес. И я должен видеть этих героев, чтобы понять свой спектакль в душе. Игра?» Игра в романе — это не истинное, ложное существование.

Что же такое игра? Можно ли во всех этих многообразных значениях найти общий знаменатель? Может быть, есть что-то общее в тех действиях, которые называют игрою? «Ребенок играет куклой, кошка мышью, а всяк любимою мечтою» — говорится в народной пословице.

Конечно, когда слово «игра» применяется к неживой природе, это иносказание, метафора. Как писал Тютчев, «весенний первый гром, как бы резвяся и играя, грохочет в небе голубом». А игры животных? В капитальном труде о поведении животных мы читаем: «Игра — еще один «трудный» термин, в связи с которым возникают многочисленные противоречия. Котенок, играющий клубком ниток, или собака, гонящаяся за мячом, — обычные примеры игр у домашних животных: аналогичные примеры можно найти у большинства млекопитающих и многих низших животных. Однако имеется ли в этих ситуациях нечто общее, что оправдывало бы употребление общего термина? Ответить на этот вопрос трудно». Вместе с тем «у самых разных животных удается выделить особую форму поведения, включающую движения, которые явно играют важную роль в других формах (агрессия, докомоция), но между тем не вызывают у наблюдателя впечатления, что они совершаются «всерьез». Ученый Р. Хайнд отмечает такие признаки игры животных, как незавершенные последовательности действий, выработка новых комплексов движений, смешение функционально различных типов поведения, несоответствие интенсивностей отдельных движений и всей последовательности в целом и т. д. Хотя «факторы, контролирующие игровое поведение, далеко не ясны и, несомненно, весьма сложны», «как бы то ни было игровое поведение существует, и игнорировать его невозможно»[[1]](#endnote-1).

Есть основание предположить, что необходимость игрового поведения связана с таким периодом в развитии животного, в течение которого он должен подготовиться ко «взрослой» жизведеятельности. Значение игры и состоит в том, что в процессе ее вырабатываются и совершенствуются различные способности, в том числе способность психической регуляции своей деятельности. Тренировочный характер игровой деятельности несомненен. Чувство удовольствия, вызываемое ею, — основной ее стимулятор. Такая стимуляция в высшей степени целесообразна, так как без игры не смогли бы сформироваться навыки деятельности и поведения, необходимые для самого существования животного.

В сущности, то, что человек не может не пройти стадию детства, объясняет и значение игры в его развитии. Не случайно игра является, по словам Л. С. Выготского, «в известном смысле ведущей линией развития в дошкольном возрасте». По единодушному мнению психологов, игра — ведущая деятельность ребенка и основа всего последующего его развития, ибо именно в игре он первоначально обретает опыт для жизни в обществе и развивает все те физические и духовные силы и способности, которые ему для этого необходимы. Различие между игрой ребенка и игрой живот ного детеныша такое же, как различие между биологической жизнедеятельностью животного и социальным бытием человека.

Детская игра — это и есть модель игры как таковой. Здесь ее сущность выражена в наибольшей степени. Это та форма игровой деятельности, по отношению к которой то, что ей предшествует, — ее генетические предпосылки (игры животных), а то, что за ней следует (спортивные игры, спорт, искусство), — ее модификации.

Игра не появляется вместе с рождением ребенка. Правда, еще грудной младенец проявляет интерес к ярким и звучащим предметам. Он стремится потрогать и ухватить, манипулировать ими. Для этого возраста делаются специальные игрушки — погремушки, цепочки разноцветных шариков, пищалки, имеющие формы животных, и т. п. Однако нельзя не согласиться с исследователями, что такие манипулятивные действия с предметами, даже с предметами-игрушками, действия, имеющие очень большое значение для развития его органов чувств и координации движений, не являются игрой в собственном смысле слова.

Зачатки игровой деятельности появляются тогда, когда ребенок, не без влияния взрослых, берет на себя ту или другую роль, когда один предмет выступает как обозначение другого предмета или существа. Тогда становится возможным «ехать» или «лететь» на стуле*,* как на автомашине или самолете, скакать на палочке, как на лошади, и т. п. «В игре ребенок создает мнимую ситуацию», — подчеркивает Л. С. Выготский, отмечая необычайное значение в игре воображения, которое и позволяет осуществлять иллюзорную реализацию нереализуемых желаний.

Детская игра — своеобразный театр, в котором ребенок выступает нередко одновременно и как «актер», играющий какую-то роль, будь то роль мамы или доктора, воспитательницы или пожарника, и как «режиссер», организующий действия своих сверстников («Я буду доктор, а ты — больной») и участвующих в игре вещей, и как «драматург», импровизирующий сюжетное действие и словесный текст за себя и за куклу. Ребенок является одновременно и организатором игрового «спектакля» и его зрителем, ибо при всей увлеченности игровым действием он не теряет из виду реальности, из материала которой и по образцу которой он строит реальность игровую.

«Четырехлетняя девочка играет деревянной лошадкой, как куклой, и шепчет:

— Лошадка надела хвостик и пошла гулять. Мать прерывает ее:

— Лошадиные хвосты не привязные, их нельзя наде­вать и снимать.

— Какая ты, мама, глупая! Ведь я же играю!», —. читаем мы в книге К. И. Чуковского «От двух до пяти». Ребенок прекрасно различает, что есть «игрушечное», а что— «кушечное».

Вместе с развитием ребенка, обогащением его жизненного опыта развивается и сама игра. Она становится все более сюжетно организованной. Центр ее перемещается от действия с предметами к изображению действий и отношений жизни взрослых. Обобщая обширный экспериментальный материал, автор обстоятельной монографии «Психология игры» Д. Б. Эльконин приходит к выводу, что «путь развития игры идет от конкретного предметного действия к обобщенному игровому действию и от него к игровому ролевому действию: есть **ложкой; кормить** ложкой; кормить ложкой **куклу;** кормить ложкой куклу, **как мама,** — таков схематически путь н ролевой игре», а «роль является смысловым центром игры, и для ее осуществления служит и создаваемая игровая ситуация, и игровые действия»[[2]](#endnote-2)*.*

Сюжет игры — это то непосредственное действие, которое производится в игре, действие, воспроизводящее житейские отношения или почерпнутое из прослушанной сказки. Содержание же игры — взаимоотношения во «взрослом» мире. Благодаря этому и реализуется основная функция игры — подготовка к серьезной жизни в этом мире.

Игра — важнейший фактор и средство воспитания до-школьника. Поэтому взрослые играют с детьми, учат их играть. Но сама игра — деятельность спонтанная, непринужденная. Ребенка нельзя заставить играть. В игре он чувствует себя свободным. Но и эта свобода — действие на основе осознанной необходимости. Такой необходимостью в игре являются ее правила. Эти правила определяются самими играющими по образцу отношений в неигровом мире. «Так нельзя!», «Так не бывает!», «Так не кушают!» — основные доводы детей, когда им навязывается игровая ситуация, не соответствующая реальным отношениям. Чем старше ребенок, тем больше усложняются правила. Усложняются и в то же время схематизируются, особенно в условных играх (в прятки, в «казаки-разбойники», в классы, игры с мячом и т. д.). Такие игры предполагают соревнование, перераста­ют в спортивные игры, т. е. в такие, в которых важен не только процесс игры, но и результат, в которых можно вы­игрывать или проигрывать. Перемещение мотива игры с процесса деятельности на его результат — это уже конец собственно игры, переход ее в спорт. Спорт — это не игра, хотя игровое начало здесь, безусловно, сохраняется. Азартные игры — это переход игры в свою противоположность: в них цель игры — выигрыш, совершенно внешний самому процессу игрового действия, а не сам этот процесс. Притом сам азарт становится пагубной страстью.

В чем заключается необходимость игровой деятельности ребенка? Растущий ребенок по природе своей деятельное существо, осваивающее огромную информацию благодаря своей любознательности (все дети на определенной стадии становятся «почемучками»). Но он не способен своей деятельностью удовлетворять свои насущные потребности в еде, одежде, жилище и т.д. Ему и не нужно это делать, пока он находится в мире детства. Поэтому он может себе позволить заниматься непродуктивной деятельностью, деятельностью ради самой себя, ради того удовольствия, которое она доставляет. А удовольствие она доставляет не только процессом двигательной активности органов чувств и частей тела, но и тем, что она разрешает (пусть иллюзорно!) противоречие между потребностью действовать, как взрослый, и невозможностью действовать реально, действительно осуществлять те операции, которые требует содержание действия (водить машину, лечить больного, готовить обед и т. п.). «Может ли вообще разрешиться это противоречие?»— ставит вопрос А. Н. Леонтьев и отвечает на него следующим образом: «Да, оно может разрешиться, но оно может разрешиться у ребенка только в одном-единственном типе деятельности, а именно в игровой деятельности, в игре. Это объясняется тем, что игра не является продуктивной деятельностью, ее мотив лежит не в результате, а в содержании самого действия. Поэтому игровое действие свободно от той обязательной стороны его, которая определяется реальными условиями данного действия, т. е. свободно от обяза-тельных способов действия, операций»[[3]](#endnote-3).

Игра, таким образом, противостоит действительности, реальной жизни, трудовой деятельности. Но можно ли за это упрекать играющего ребенка? Упрекать за то, что ов серьезно занят несерьезным делом? Разумеется, нет. Такие упреки адресуют взрослым, если они впадают в ребячливость, страдают инфантилизмом и пренебрегают, отдаваясь игровым забавам, серьезными жизненными обяэательствами, общественно необходимым трудом. Что же касается настоящей игры, игры ребенка, то она не только противосостоит реальности, но она есть необходимый способ ее освоения.

Исследователи не раз обращали внимание на двуплановость игры, т. е. на то, что играющий ребенок одновременно и верит и не верит в реальность игрового действия. Он, конечно, прекрасно знает, что стул — это не самолет, но в воображении он испытывает реальные чувства, подобные тем, которые испытывают, управляя самолетом. Когда исчезает один из компонентов игрового действия — реальность или воображаемая ситуация, когда прекращается движение между ними, переход одного в другое, игра прекращается или извращается. Психически нездоровый ребенок, играя, впадает в экстаз, принимая игровое действие, например горение костра, за реальность. В работе, посвященной нарушениям игровой деятельности, мы читаем: «Как известно, взяв на себя определенную роль, здоровые дети всегда понимают условность игры, у них сохраняется «взгляд со стороны». Более того, именно это внешнее контролирование позволяет детям оценивать, что в игре «по правде», а что «понарошку», что «как настоящее» и что «так не бывает». Известно, что чем правдивее и точнее изображается ребенком реальность, тем интереснее игра.. Оказалось, что аутистические игры (игры психически больных детей. — Л. С.) лишаются этого критического «взгляда со стороны». В них мы встречаемся не с разыгрыванием роли, а с перевоплощением в тот или иной игровой персонаж. Об этом говорят многочисленные факты потери детьми ощущения собственной индивидуальности. Границы игры и реальности, своего Я и игровой роли, правды и вымысла размываются»[[4]](#endnote-4).

Для понимания сущности игры важно различать се субъективное и объективное значения. **Субъективное** значение игры определяется ее мотивом, непосредствениым по­буждением к игре, которым является получение удовольствия в самом процессе игровой деятельности. Если судить о природе игры только по этому значению, то легко прийти к выводу, что она не что иное, как пустая забава. Однако объективное значение игры, о котором сам ребенок и не догадывается и которое непосредственно не проглядывается при виде игры детей, а раскрывается научным исследователем игровой деятельности, существенно иное, чем субъективное. Это функции игры в развитии ребенка. Игра содействует формированию физических и духовных способностей растущего человечка, его познавательной деятельности, воображения, воли, властвования собой. Игра — это школа общения. «Ребенок учится в игре своему «я» (Л. С. Выготский)[[5]](#endnote-5), но он в игре, овладевая ролью, учится понимать другого, входить в его положение, что чрезвычайно важно для жизни в обществе. Поэтому игра — действенное средство нравственного воспитания. Игра — модель «взрослой» жизни, и здесь ребенок не только знакомится с различными профессиями, но учится ценить труд и впервые ощущает гордость быть тружеником, еще не трудясь. И наряду со всем этим игра, благодаря доставляемому ею удовольствию,— это отдых, разрядка психической напряженности. Что важно отметить, все эти функциональные значения игры выступают вместе, даны в комплексе, пронизывая друг друга и усиливая одно через другое.

Итак, игра — непринужденная деятельность в воображаемой ситуации по определенным правилам. И если субъективная цель игры, ее мотив находятся в самом процессе деятельности, доставляющем удовольствие, то объективное значение игровой деятельности заключается в формировании и тренировке физических и духовных способностей, необходимых для осуществления других видов деятельности и жизни личности в обществе. Существует много различных концепций игровой деятельности. Их многообразие обусловлено как различием методологических позиций, с точки зрения которых определяется игра (например, позитивизм или фрейдизм), так и сложностью и многообразием самого феномена игры и ее функциональных значений. Усложняет понимание игры и то, что детская игра имеет не только предпосылки в животном мире, но и .переходит в другие виды деятельности, в которых исчезает игра, но сохраняется **игровое начало.**

Мы уже отмечали, что ролевая игра детей переходит в условную игру с правилами, в спортивные игры и, наконец, в спорт. Во всех этих модификациях игровое начало не исчезает. Однако из всего богатства функциональных значений игры доминирующим остается тренировочное. Дидактические игры, широко используемые в процессе обучения, вы-деляют обучающую функцию игровой деятельности. Широкое распространение получили так называемые деловые игры, в которых моделируются ситуации и отношения того или иного вида деятельности. Такими играми являются военные игры и маневры. В процессе деловой игры проигрываются различные варианты управленческой и экономической деятельности и определяются оптимальные. Математическая теория игр математически моделирует конфликтные ситуации, возникающие в деловых играх и реальных прак-тических отношениях, воспроизводящихся в деловых играх.

В детской игре осуществляется психологическая подготовка к трудовой деятельности, и только в этом смысле игра — дитя труда. «С точки зрения отдельного лица, игра, действительно, старше утилитарной деятельности», — писал Г.В. Плеханов, имея в виду то, что в процессе игры осуществляется система воспитания, необходимая для под-готовки к этой деятельности, хотя «с точки зрения общества, утилитарная деятельность оказывается старше игры»[[6]](#endnote-6). При всей взаимосвязи, существующей между трудом и игрой, мы их противопоставляем друг другу. Труд — это не игра, и игра — это не труд. «Игра игрою, а дело делом», — как говорит пословица. «Труд не может стать игрой, как того хочет Фурье», — замечает К. Маркс, имея в виду учение известного французского социалиста-утописта. Утверждая, что труд должен стать самоосуществлением индивида и при-влекательным, К. Маркс подчеркивает, что это «ни в коем случае не означает, что этот труд будет всего лишь забавой, всего лишь развлечением, как это весьма наивно, совсем в духе гризеток, понимает Фурье. Действительно свободный труд, например труд композитора, вместе с тем представляет собой дьявольски серьезное дело, интенсивней-шее напряжение»[[7]](#endnote-7). Но сам же К. Маркс следующим, образом характеризует в «Капитале» труд: «Кроме напряжения тех органов, которыми выполняется труд, в течение всег времени труда необходима целесообразная воля, выражай щаяся во внимании, и притом необходима тем более, чем меньше труд увлекает рабочего своим содержанием и способом исполнения, спедовательно чем меньше рабочий наслаждается трудом как игрой физических и интелпектуальных сил»[[8]](#endnote-8).

Следовательно, труд, увлекающий рабочего своим содержанием и способом исполнения, т. е. труд свободный творческий,, является «игрой физических и интеллектуальных сил», которая доставляет наслаждение. Значит, игра, переходя в труд, не растворяется в нем без остатка, но cохраняется как игра физических и интеллектуальных сиз как игровое начало трудовой деятельности. Не зря человек, с наслаждением отдающийся увлекающей его деятельности, может сказать словами поэта Франсуа Вийона: «тружусь играя». Не напрасно мы, видя, как ловко и умело, яскусно и внешне легко человек косит траву или колет дрова, говорим: «Он работает играючи».

Детская игра переходит по только в труд взрослого человека, но в его развлечение, как отмечал известный грузинский психолог Д. Н. Узнадзе. Сама игра имеет развлекательную функцию. В развлечении она доминирует. И хотя развлечение как форма поведения иная, чем игра (человек может развлекаться и общением с другими людьми, и спортом, и искусством и т.д.), в развлечении также сохраняется игровое начало. Это начало в высшей мере содержится и в искусстве как свободной и творческой деятельности. К. Маркс не случайно, говоря о действительно свободном труде даже тогда, когда повсюду в обществе царил труд, oтчужденный от человека и отчуждающий человека, в качестве примера привел труд композитора.

**1 раздел**

### Игра: явление и понятие

Игра – одно из замечательнейших явлений жизни, деятельность, как будто бесполезная и вместе с тем необходимая. Невольно чаруя и привлекая к себе как жизненное явление, игра оказалась весьма серьезной и трудной проблемой для научной мысли.

Различные исследователи и мыслители нагромождают одну теорию игры на другую – К. Гросс, Ф. Шиллер, Г. Спенсер, К. Бюлер, 3. Фрейд и другие. Каждая из них как будто отражает одно из проявлений многогранного, переливчатого явления игры, и ни одна, по-видимому, не охватывает подлинной ее сущности.

Что же такое игра – доступная ребенку и непостижимая для ученого?

Прежде всего игра, поскольку речь идет об играх человека и ребенка,– это осмысленная *деятельность,* т. е. совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотива.

Распространенное представление о том, что игра является лишь функционированием, порождается тем самим по себе бесспорным фактом, что игровое действие совершается не ради практического эффекта, который оно оказывает на обыгрываемый предмет. Все же человеческая игра это никак не просто функционирование созревших в организме систем и не движение, которое совершается только потому, что внутри организма накопился излишек нерастраченной энергии. Игра это деятельность; это значит, что *игра* является выражением определенного отношения личности к окружающей действительности.

Игра индивида всегда теснейшим образом связана с той деятельностью, на которой основывается существование данного вида. У животных она связана с основными формами инстинктивной жизнедеятельности, посредством которых поддерживается их существование; у *человека “игра – дитя труда”.*

Эта связь игры с трудом ярко запечатлена в содержании игр: все они обычно воспроизводят те или иным виды практической неигровой деятельности.[[9]](#endnote-9)

Связанная с трудом игра, однако, никак не ограничена производственно-техническим содержанием трудовой деятельности и не сводима к подражанию производственно-техническим операциям. Существенным в труде как источнике игры является его общественная сущность, специфический характер трудовой деятельности, как деятельности, которая, вместо того чтобы, как жизнедеятельность животных, просто приспособляться к природе, изменяет ее. Игра связана с практикой, с воздействием на мир. *Игра человека – порождение деятельности, посредством которой человек преобразует действительность и изменяет мир. Суть человеческой игры – в способности, отображая, преображать действительность.* Впервые проявляясь в игре, эта самая всеобщая человеческая способность в игре впервые и формируется. В игре впервые формируется и проявляется потребность ребенка воздействовать на мир в этом основное, центральное и самое общее значение игры.

Теорию, согласно которой игра связана с трудом, развил у нас Г. В. Плеханов.[[10]](#endnote-10) Игра, по Плеханову, является порождением труда, возникая как бы из подражания трудовым процессам. Но сам труд Плеханов понимает ограниченно, не во всей его социальной сущности, не как общественную практику, а как производственно-техническую деятельность. В результате правильное исходное положение о связи игры с трудом приводит к неадекватному представлению об игре как подражании производственно-техническим операциям. В действительности игра не ограничивается сферой производственно-технических процессов и, главное, суть ее не в удовольствии от подражания технически – производственной деятельности, а в потребности воздействия на мир, которая формируется у ребенка в игре на основе общественной практики взрослых.

Будучи связана с трудом, игра, однако, и отлична от него. Для того чтобы понять игру из соотношения ее с трудом, нужно взять ее и в единстве, с трудом, и в отличии от него. И общность игры с трудом и их различие выступают прежде всего в их мотивации,

Основное различие между игровой деятельностью и трудовой заключается не в каких-либо частных проявлениях, а в общем отношении к своей деятельности. Трудясь, человек делает не только то, в чем испытывает непосредственную потребность или непосредственный интерес; сплошь и рядом он делает то, что нужно или должно сделать, к чему принуждает его практическая необходимость или побуждают лежащие на нем обязанности, независимо от наличия непосредственного интереса или непосредственной потребности. Играющие в своей игровой деятельности непосредственно не зависят от того, что диктует практическая необходимость или общественная обязанность. Врач, занятый своей трудовой деятельностью, лечит больного, потому что этого требуют его профессиональные или служебные обязанности; ребенок, играя во врача, “лечит” окружающих только потому, что это его привлекает. В игре выражается более непосредственное отношение к жизни, она исходит из непосредственных побуждений – непосредственных интересов и потребностей.

Эти непосредственные побуждения, конечно, по-своему опосредованы. Они исходят не из глубин будто бы замкнутого в себе развивающегося индивида; они рождаются из его контакта с миром и опосредованы всеми человеческими взаимоотношениями, в которые с самого начала включен ребенок. В процессе его духовного развития ему все шире раскрывается мир. .Он видит многообразные действия окружающих его людей, и много прежде, чем окажется в состоянии овладеть лежащими в их основе знаниями и умениями, всей сложной техникой, обеспечивающих практическую эффективность действий, он уже по-своему переживает эти действия, и деятельность, в них проявляющаяся, полна для него непреодолимой привлекательности. Ребенку чуждо очень многое из того, что в действительности связано с ролью матери, но он не может не видеть, как вся забота, которою он окружен, исходит от нее и вся его жизнь от нее зависит, – и как же ребенку не хотеть быть таким всесильным существом, которое заботится, опекает, наказывает, милует? Он, конечно, не умеет лечить, как врач, ему неизвестны все секреты его латинской кухни, но ему отлично известно, что к словам врача особенно прислушиваются, что его особенно ждут, когда кто-нибудь в доме болен, ожидая от него помощи, облегчения и спасения, – так как ребенку не хотеть оказаться в положении человека, которого все, даже старшие, взрослые, слушаются, который может помочь, вылечить, избавить от боли, от страданий? Ребенок, конечно, не умеет управлять аэропланом, он не знает всей сложной техники этого дела, но как ему не знать в дни, когда вся страна чествует летчиков, совершивших полет на Северный полюс, что летчики – это люди, на которых сосредоточено всеобщее внимание, что они герои, что вся страна их чествует, – как ребенку не хотеть тоже быть таким героем и всеобщим любимцем? Ребенок живо чувствует привлекательность того, что связано с ролью, которую играют в жизни и родители, и врач, и летчик, и воин, защищающий родину, и управляющий поездом машинист. Из контакта с внешним миром у ребенка зарождаются многообразные внутренние побуждения, которые непосредственной для него привлекательностью стимулируют его к действию. Игровое действие – это и есть действие, которое совершается в силу непосредственного к тому интереса, не ради его специфически утилитарного эффекта.

*Первое положение, определяющее сущность игры,* состоит в том, что *мотивы игры* заключаются не в утилитарном эффекте и вещном результате, которые обычно дает данное действие в практическом неигровом плане, но и не в самой деятельности безотносительно к ее результату, а в многообразных *переживаниях,* значимых для ребенка, вообще для играющего, *сторон действительности.* Игра, как и всякая неигровая человеческая деятельность, мотивируется отношением к значимым для индивида целям. Но в неигровой деятельности значимость той или иной цели бывает очень опосредованной: в практической, деловой жизни человек может быть побужден к действию, прямая цель которого по своему собственному внутреннему содержанию лишена для индивида значимости, в силу того, что посредством этого действия человек может обходным путем достичь удовлетворения каких-то своих потребностей, не связанных непосредственно с внутренним содержанием данного действия.

Мотивы игровой деятельности отражают более непосредственное отношение личности к окружающему; значимость тех или иных ее сторон переживается в игровой деятельности на основании более непосредственного отношения к их собственному внутреннему содержанию. В игровой деятельности отпадает возможное в практической деятельности людей расхождение между мотивом и прямой целью действия субъекта. Игре чужда корыстная казуистика опосредований, в силу которых действие побуждается каким-нибудь побочным его результатом, вне прямого отношения к предмету, на который оно направлено. В игре совершаются лишь действия, цели которых значимы для индивида по их собственному внутреннему содержанию. В этом основная особенность игровой деятельности и в этом ее основное очарование и лишь с очарованием высших форм творчества сравнимая прелесть.

С этой исходной особенностью игры в отношении ее мотивации связана основная ее особенность в способах игрового действования, или оперирования.

Для осуществления в практическом плане тех действий, которые ребенок переносит в игровой план, человечество выработало в процессе развития науки и техники необходимые для практической эффективности сложные способы их осуществления. Овладение этой техникой, для адекватного применения которой требуются обширные знания, составляет задачу учебной деятельности, включающей специальную профессиональную подготовку. Эта техника, недоступная ребенку, оказывается по самому смыслу игры и не нужной для выполнения игрового действия, поскольку игровое действие не стремится к вещному результату и к утилитарному эффекту. Этим определяется *вторая – характерная – особенность игры;* игровое действие реализует многообразные мотивы специфически человеческой деятельности, не будучи связанным в осуществлении вытекающих из них целей теми средствами или способами действия, которыми эти действия осуществляются в неигровом практическом плане. В игровой деятельности действия являются скорей *выразительными* и *семантическими* актами, чем оперативными приемами. Они должны скорее выразить заключенный в побуждении, в мотиве смысл действия, отношение его к цели, чем реализовать эту цель в виде вещного результата. Такова функция, назначение игрового действия. В соответствии с этой функцией действия в игровом плане при его выполнении сохраняется то, что существенно для этой его функции, и отбрасывается то, что для нее несущественно. Игровые действия сообразуются лишь с теми предметными условиями, которые определяются мотивом и целью действий, и могут не сообразоваться с теми, от учета которых зависит вещный результат действия в практической ситуации. Преобразуясь в соответствии с этим своим назначением, игровое действие приходит вместе с тем в соответствие и с возможностями ребенка. Именно в силу этой своей особенности *игра является деятельностью, в которой разрешается противоречие между быстрым ростом потребностей и запросов ребенка,* определяющим мотивацию его деятельности, и *ограниченностью его оперативных возможностей.* Игра - способ реализации потребностей и запросов ребенка в пределах его возможностей.

Из исходной особенности игры, определяющей самый смысл ее, вытекает и то, что одни предметы могут в игровой деятельности замещаться другими (палка – лошадь, стул – автомобиль и т. д.). Поскольку в игре существен не предметно-вещный, а предметно-человеческий аспект действия, не абстрактные свойства предмета, как “вещи в себе”, а отношение человека к предмету и соответственно предмета к человеку, изменяется роль, функция предмета в действии. В соответствии с этим изменяются и требования, предъявляемые к предмету. Для того чтобы функционировать в игровом действии, предметы должны удовлетворять тем условиям, которые существенны для *игрового* действия и к числу которых помимо основного условия – подчинения смыслу игрового действия – присоединяется доступность для ребенка оперирования данным предметом, и эти предметы могут не удовлетворять всем прочим условиям, для игрового действия не существенным. Отсюда следующая, внешне наиболее бросающаяся в глаза черта игры, в действительности производная от вышеуказанных внутренних особенностей игровой деятельности, – возможность, являющаяся для ребенка и необходимостью, замещать в пределах, определяемых смыслом игры, предметы, функционирующие в соответствующем неигровом практическом действии, другими, способными служить для выполнения игрового действия. В процессе игрового действия эти предметы приобретают значение, определяемое функцией, которую они в игровом действии выполняют. В результате эти особенности игры обусловливают возможность ее перехода в воображаемую ситуацию. Эта возможность реализуется, когда ребенок оказывается в состоянии мысленно в воображении преобразовать действительное. Начальные, зачаточные формы игры не заключают в себе еще этого перехода в воображаемую ситуацию. Когда ребенок, которому впервые удалось самому открыть дверь, снова и снова ее открывает, он не создает воображаемой ситуации; он остается в пределах реального, и тем не менее он играет. Но игра в более специфическом смысле этого слова начинается с мысленного преобразования реальной ситуации в воображаемую. Способность перейти в воображаемый план и в нем строить действие, будучи предпосылкой игры (в ее развитых специфических формах), является вместе с тем и ее результатом. Необходимая для развертывания игры, она в игре и формируется.

Игра взрослого человека и ребенка, связанная с деятельностью воображения, выражает тенденцию, потребность в преобразовании окружающей действительности. Проявляясь в игре, эта способность к творческому преобразованию действительности в игре впервые и формируется. В этой способности, отображая, преображать действительность, заключается основное значение игры.

Значит ли это, что игра, переходя в воображаемую ситуацию, является отходом от реальности? И да, и нет. В игре есть отлет от действительности, но есть и проникновение в нее. Поэтому в ней нет ухода, нет бегства от действительности в будто бы особый, мнимый, фиктивный, нереальный мир. Все, чем игра живет и что она воплощает в действии, она черпает из действительности. Игра выходит за пределы одной ситуации, отвлекается от одних сторон действительности, с тем чтобы еще глубже в действенном плане выявить другие. В игре не реально только то, что для нее не существенно; в ней нет реального воздействия на предметы, и на этот счет играющий не питает обычно никаких иллюзий; но все, что в ней существенно, – в ней подлинно реально: реальны, подлинны чувства, желания, замыслы, которые в ней разыгрываются, реальны и вопросы, которые решаются.

Например, в состязательных, спортивных играх вопросы о том, кто сообразительнее, сильнее, – это реальные вопросы о реальных свойствах играющих, которые в игре получают свое решение, вызывая подлинные чувства соперничества, успеха, неудачи, торжества.

Вопрос о подлинности чувств, желаний, замыслов в игре вызывает естественное сомнение: не являются ли они чувствами, желаниями, замыслами той роли, которую разыгрывает играющий, а не его собственными, и не являются ли они в таком случае для него воображаемыми, а не реальными, подлинными его чувствами? Чувства, желания, замыслы той роли, которую выполняет играющий, – это *его* чувства, желания и замыслы, поскольку роль, в которую он воплотился, – это он сам в новых, воображаемых условиях. Воображаемы только условия, в которые он себя мысленно ставит, но чувства, которые он в этих воображаемых условиях испытывает, – это *подлинные* чувства, которые он *действительно* испытывает[[11]](#endnote-11).

Это, конечно, никак не значит, что играющему доступны только его собственные чувства. Как только он “войдет в роль”, ему откроются не только чувства его роли, которые станут его собственными чувствами, но и чувства партнеров, объединенных с ним единством действия и воздействия.

Когда ребенок играет ту или иную роль, он не просто фиктивно переносится в чужую личность; принимая на себя роль и входя в нее, он расширяет, обогащает, углубляет свою собственную личность. На этом отношении личности ребенка к его роли основывается значение игры для развития не только воображения, мышления, воли, но и личности ребенка в целом.

В жизни вообще, не только в игре, роль, которую личность на себя принимает, функции, которые она в силу этого выполняет, совокупность отношений, в которые она таким образом включается, накладывают существенный отпечаток на самую личность, на весь ее внутренний облик.

Как известно, само слово “личность” (по-латыни persona), заимствованное римлянами у этрусков, первоначально означало “роль” (и до того – маску актера); римлянами оно употреблялось для обозначения общественной функции лица (persona patris, regis, accusatoris). Переход этого слова на обозначение личности в современном смысле этого слова отражает общественную практику, которая судит о личности по тому, как она выполняет свои общественные функции, как она справляется с ролью, возложенной на нее жизнью. Личность и ее роль в жизни теснейшим образом взаимосвязаны; и в игре через роли, которые ребенок на себя принимает, формируется и развивается его личность, он сам.

# Развитие игр ребенка

Игра теснейшим образом связана с развитием личности, и именно в период ее особенно интенсивного развития – в детстве – она приобретает особое значение.

В ранние, дошкольные годы жизни ребенка игра является тем видом деятельности, в которой формируется его личность. Игра – первая деятельность, которой принадлежит особенно значительная роль в развитии личности, в формировании ее свойств и обогащении ее внутреннего содержания.

В процессе развития обычно личную значимость и привлекательность приобретают прежде всего те действия и те проявления личности, которые, став доступными, еще не стали повседневными. То, что ребенку впервые удалось сделать, будь то открытие двери, поворачивание ручки, поскольку это для него достижение, какая-то удача, приобретает значимость, привлекательность, в силу которой действие переходит в игровой план: ребенок начинает раз за разом открывать и закрывать дверь, снова и снова повертывать ручку не потому, что сейчас практически нужно открыть дверь, а потому, что это действие бессознательно радует его, как выражение его достижений, его успехов, его развития; действия уже привычные, повседневные утрачивают интерес и перестают быть темой игры. *Именно новые,* только *народившиеся* и еще не укрепившиеся как нечто привычное *приобретения* развития по преимуществу входят в игру.

Войдя в игру и раз за разом совершаясь в ней, соответствующие действия закрепляются; играя, ребенок все лучше овладевает ими: игра становится для него своеобразной школой жизни. Ребенок, конечно, не для того играет, чтобы приобрести подготовку к жизни, но он, играя, приобретает подготовку к жизни, потому что у него закономерно появляется потребность разыгрывать именно те действия, которые являются для него новоприобретенными, еще на ставшими привычными. В результате он в процессе игры развивается и получает подготовку к дальнейшей деятельности. Он играет потому, что развивается, и развивается потому, что играет. Игра – практика развития.

Различные формы серьезной деятельности взрослых служат образцами, которые воспроизводятся в игровой деятельности детей. Игры органически связаны со всей культурой народа; свое содержание они черпают из труда и быта окружающих. Бесчисленные примеры подтверждают это положение. Их очень много упоминается в литературе; на каждом шагу их доставляет и жизнь. <*...*> Игра подготовляет подрастающее поколение к продолжению дела старшего поколения, формируя, развивая в нем способности и качества, необходимые для той деятельности, которую им в будущем предстоит выполнять. Мы, однако, не скажем, что игра – это и есть подготовка к дальнейшей жизни, как если бы, играя, ребенок не жил, а только готовился к жизни в дальнейшем. В действительности лишь в жизни можно готовиться для жизни. Играя, ребенок живет жизнью, исполненной непосредственности, действенности и эмоциональности, а не готовится лишь к тому, чтобы в дальнейшем жить. Но именно потому что, играя, он живет, он в игре и получает первую, совершенно специфическую подготовку к жизни. В игре проявляются и удовлетворяются первые человеческие потребности и интересы ребенка; проявляясь, они в ней вместе с тем и формируются. В игре формируются все стороны психики ребенка. <...>

В игре у ребенка формируется воображение, которое заключает в себе и отлет от действительности, и проникновение в нее. Способности к преобразованию действительности в образе и преобразованию ее в действии, ее изменению закладываются и подготовляются в игровом действии; в игре прокладывается путь от чувства к организованному действию и от действия к чувству; словом, в игре, как в фокусе, собираются, в ней проявляются и через нее формируются все стороны психической жизни личности; в ролях, которые ребенок, играя, на себя принимает, расширяется, обогащается, углубляется сама личность ребенка. В игре в той или иной мере формируются свойства, необходимые для учения в школе, обусловливающие готовность к обучению.

Все же как будто всеми решенный вопрос о том, что игра в дошкольном возрасте является ведущей формой деятельности[[12]](#endnote-12), должен быть оставлен открытым. Игра, несомненно, имеет наиболее существенное значение для формирования основных психических функций и процессов ребенка-дошкольника. Но является ли игровая деятельность основой его *образа жизни* и определяет ли она в конечном счете самый стержень личности ребенка как общественного существа? Вопреки общепринятой точке зрения, мы склонны, не отрицая, конечно, значения игры, искать определяющих для формирования личности как общественного существа компонентов его образа жизни и в неигровой повседневной бытовой деятельности ребенка, направленной на овладение правилами поведения и включения в жизнь коллектива. Как в преддошкольный период основным в развитии ребенка является овладение предметными действиями и речью, так в дошкольном возрасте основным является развитие поступка, регулируемого общественными нормами. Его формирование является основоположным приобретением или новообразованием дошкольного периода в развитии человека, что никак не исключает значения игры для формирования психики ребенка и обогащения его душевной жизни.

Игра является особенно спонтанным качеством ребенка, и вместе с тем вся она строится на взаимоотношениях ребенка со взрослыми. Взрослые, учитывая возможности ребенка, создают для него на основе своего труда такие формы существования, при которых игра может стать основным типом его деятельности; ребенок может печь пирожки из глины или песка, потому что мать печет для него другие, настоящие, съедобные.

Из общения со взрослыми ребенок черпает и мотивы своих игр. При этом, особенно сначала, существенная роль в развитии игр принадлежит подражанию действиям взрослых, окружающих ребенка.

Взрослые направляют игры ребенка так, чтобы они стали для него подготовкой к жизни, первой “школой” его ранних детских лет, средством его воспитания и обучения.

Но ребенок, конечно, играет *не для того,* чтобы подготовиться к жизни: игра становится для него подготовкой к жизни *потому,* что взрослые организуют ее так. Возможность так ее организовать обусловлена тем, что в игру, как мы уже видели, естественно, закономерно входит прежде всего новое, нарождающееся и еще не ставшее привычным, – развивающееся.

На разных этапах развития детям свойственны разные игры – в закономерном соответствии с общим характером данного этапа. Участвуя в развитии ребенка, игра сама развивается. <...>

Впоследствии игра, особенно у взрослых, отделившись от неигровой деятельности и осложняясь в своем сюжетном содержании, вовсе уходит на подмостки, в театр, на эстраду, на сцену, отделяясь от жизни рампой, и принимает новые специфические формы и черты. При этом сложность сюжетного содержания и, главное, совершенство, которого требует на более высоких уровнях развития его воплощение в действии, придают игре особый характер. Игра становится искусством. Это искусство требует большой особой работы над собой. Искусство становится специальностью, профессией. Игра здесь переходит в труд. Играющим, действующим в игре-искусстве актером являются лишь немногие люди; среди взрослых только они сохраняют за собой, поднимая ее на новую ступень, ту привилегию, которой в детстве пользуется каждый, – принимать на себя всевозможные доступные воображению роли и воплощать в своей собственной деятельности их многоликую жизнь; остальные участвуют в игре в качестве зрителей, переживая, но не действуя; не действием, а мечтой они входят в ту или иную роль, что тоже требует более или менее высокого уровня развития.

Внутренний характер и результаты совершающегося в процессе игры развития зависят от того, какое содержание приобретает игра, отражая окружающую ребенка жизнь взрослых.

Играет, как известно, и взрослый (шахматы, различные спортивные и другие игры). Игра и у него исходит из потребностей и интересов и служит развитию определенных способностей или сторон его личности. Но в жизни взрослого игра занимает уже иное место и приобретает иные формы. Некоторые мотивы, которые в детстве включены в игру, продолжают у взрослого жить в искусстве. И способность человека отдаваться ему и переживать его во всей непосредственной действенной эмоциональности остается проявлением и доказательством его неувядающей молодости.

**2 раздел**

## Классификация игр

Сложность классификации игр заключается в том, что они как и любое явление культуры, испытывают серьезное влияние динамики исторического процесса любой новой формации, идеологии разных социальных групп. Обогащение культуры досуга всегда служит предпосылкой развития общества. Но это обогащение может быть противоречивым, на него способны воздействовать принуждения, запреты, мода и т.п. Игровой элемент присутствует буквально во всех видах деятельности человека. Но акцентированные игры присутствуют преимущественно в досуге. Они отражают общечеловеческие, национальные, этнографические, географические, исторические и местнотерриториальные приметы. Сложность классификации игр также в том, что они отличаются одна от другой не только формальной моделью, набором правил, количественных показателей, но прежде всего целями. Игры с одинаковыми правилами, информационной базой могут быть весьма разными, так как используются в разных целях: в одном случае – для анализа функционирования системы, в другом – для обучения учащихся, в третьем – в качестве тренинга для принятия решений в моделируемых ситуациях, в четвертом – для развлечения и т.д.

Детские игры за весь период советской формации не собирались, не обобщались, значит, не классифицировались. Прав известный психолог А.Н. Леонтьев, утверждавший: "... чтобы подойти к анализу конкретной игровой деятельности ребенка, нужно встать на путь не формального перечня тех игр, в которые он играет, а проникнуть в их действительную психологию, в смысл игры для ребенка. Только тогда развитие игры выступит для нас в своем истинном внутреннем содержании[[13]](#endnote-13). Действительная психология" и смысл игры противоречивы и много мерны, но в каждой игре (типе, виде, классе) заложены человеческой практикой те "опоры", которые определяют ее место в жизни человека, ее значение и назначение.

Универсальная интрига любой игры — победа над собой: физическая, духовная, интеллектуальная, творческая, любая. На слаждение от процесса (иногда от результата) победы над собой в этом мире. Никакие иные победы ребенка не идут в сравнение с этой. Потому игры так любимы детьми.

В них сфокусированы динамические процессы жизни: устремление к желаемому (перспективы игры), полет мысли, мышечная разрядка, слияние с ритмами природы, "игра слу чая" и т.д.

**Большинству игр присущи четыре главные черты: свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от его результата (процедурное удовольствие);**

**творческий, значительно импровизационный, очень актив ный характер этой деятельности ("поле творчества");**

**эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т.п. (чувственная природа игры, "эмоциональное напряжение");**

**наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.**

Классифицировать игры — это создать (соединить) порядки игр, соподчиненных их назначением, составленных на основе учета принципиальных и общих признаков и закономерных связей между ними. Классификация игр должна позволить ориен тироваться в их многообразии, дать о них точную информацию.

В основе любой классификации присутствуют видовые признаки объекта. *Вид —* видимое. Вид — одна из таксономических категорий. Иногда его соотносят с рангом, разрядом, группой. Вид обращает внимание на принципиальное отличие данного объекта от других. Вид включает в себя разновидность, вариант вида.

*Тип —* образец, форма чего-либо, единица расчленения, груп па предметов, явлений, объединенных внешними или внутрен ними чертами, стандартность свойств объекта. Тип — обобщен ный образ, в данном случае игры.

К понятию классификация" относят термин (категорию) "класс". *Класс — совокупность, группа предметов, явлений, обладающих общими признаками, уровнями, в зависимости от которых определяется место объекта в ряду себе подобных, система соподчиненных явлений, нечто устоявшееся, "класси ческое", общепризнанное, в соответствии с чем идет классификация.* Он отражает место объекта в ряду ему подобных.

По отношению к классификации феномена игры, с нашей точки зрения, логичнее всего использовать понятие "вид", именно оно отражает сущность игры, вбирает в себя типы, образцы, формы. Понятие "класс" методологически не соответствует явлению игры.

Крупнейший авторитет в области детства польский педагог Я. Корчак сетовал на то, что "даже игры, как нечто – серьезное, не дождались солидных клинических исследований"[[14]](#endnote-14). Исследовать необозримое количество вариаций, стратегий игр, соответ ствующих определенным возрастам, или безвозрастных игр действительно очень сложно. И все-таки такие попытки предпринимались.

Мы сошлемся лишь на двух авторов — К. Гросса и А. Гомм, К. Гросс подразделяет игровые явления на четыре группы: боевые, любовные, подражательные, социальные. Группировка игр по таким видам построена на разнородных критериях, прежде всего на идее социальной деятельности[[15]](#endnote-15). Английская исследовательница игр А. Гомм делит все игры на две группы: игры драматические и игры, построенные на "ловкости и удаче"[[16]](#endnote-16).

У А. Гомм игры драматические имеют пять горизонтальных приемов оформления: линейное, круговое, арочное, спиральное и произвольное. По вертикали Гомм разбивает игры на 25 руб рик: игры свадебные; игры, построенные на ухаживании и любви; игры "в крепость"; погребальные игры; земледельческие; торговые; религиозные; табу; природные; игры с угадыванием; колдовством; жертвоприношением; подражание спорту; подражание животным; игры с ведьмами и похищением детей; рыболовные; сбивание масла; угадывание; борьба и состязание; игры с пением и танцами; игры в прятание и поиски; чехарда; жмурки; фанты; игры с мячом. Эта классификация дана вне какой-либо логики.

В литературе советского периода классификацию игр сделал в начале 30-х гг. собиратель игр В.Всеволодский-Гернгросс, который весь мир игровых явлений разбил на три основных формальных вида, соприкасающихся каждый с особой категорией общественной практики: игры драматические, спортивные и орнаментальные. Кроме того, он выдвигает еще три промежуточных типа: спортивно-драматические, орнаментально-драматические и спортивно-орнаментадьные, считая их самыми распрост раненными играми. Гернгросс в своем сборнике "Игры народов СССР"[[17]](#endnote-17) классифицирует по сути народные игры (обозначая их как так называемые народные — *С.Ш.),* т.е. игры крестьянства и "бывших в угнетении у царского правительства народов", в том классово недифференцированном составе, в каком их понимала буржуазная этнография"[[18]](#endnote-18). Классовый подход Гернгросса научно наивен. Так, драматические игры он делит на 1) игры производственные: охотничьи и рыболовные, скотоводческие и птицеводческие, земледельческие, 2) игры бытовые: общественные (война, власть, торговля, школа и др.) и семейные; 3) игры орнаментальные; 4) игры спортивные: простые состязания, со стязания с вещью. И все-таки в целом работа Гернгросса монографична и содержит большой фактический материал.

Я. Корчак в книге "Как любить ребенка" представляет свое видение разновидностей игр и выделяет отдельно хороводы, спокойные игры, игры на проверку силы и знаний. М.С. Коган выделяет "игры как таковые" (игры в прятки, в лапту) и "игры художественные"[[19]](#endnote-19).

Наилучший системный подход к классификации игр сделан Е.И. Добринской и Э.В. Соколовым, которые классифицируют игры "по содержательному признаку" (военные, спортивные, художественные, экономические, политические); "по составу и количеству участников" (детские, взрослые, одиночные, парные, групповые); "по тому, какие способности они обнаруживают и тренируют" (физические, интеллектуальные, состязательные, творческие и др.).

Данные авторы различают игры "по их основной направленности". Они же к особому виду технической игры относят игровые автоматы. Наконец, Добринская и Соколов выделяют также игровые методы обучения[[20]](#endnote-20).

Попыток классификации игр немало. Большинство из них либо интуитивны, либо делаются на конкретно собранном мате риале игр, специально "под этот" материал. В педагогической энциклопедии читаем: "В педагогической литературе принято различать игры предметные, сюжетные, подвижные и дидакти ческие. В свою очередь, сюжетные игры делятся на ролевые, "режиссерские" и игры-драматизации"[[21]](#endnote-21). Такой подход явно не охватывает все богатство игровой практики, он давно устарел.

Можно принять за аксиому общепринятый подход делить все игры детей и взрослых на две, а с нашей точки зрения, на *три большие группы:*

***1.* Игры с готовыми "жесткими" правилами.**

**2. Игры "вольные", правила которых устанавливаются по ходу игровых действий.**

**3. Игры, в которых наличествуют и свободная игровая сти хия, и правила, принятые в качестве условия игры и возникаю щие по ее ходу.**

Данное деление частично условно, так как практически в лю бой игре есть "вольное" творческое начало и присутствуют пра вила или наметки правил.

Каждый блок или вид игр следует различать (что и Делается на практике) по следующим принципиальным внешним и внут ренним признакам (показателям, приметам, знакам, признани ям). К внешним признакам игры мы относим ее содержание, форму, место проведения, состав и количество участников, сте пень регулирования и управления, наличие аксессуаров. Дадим некоторые уточнения, связанные с делением игр по внешним признакам.

*По содержанию.* Содержание — определяющая сторона игры как таковой, оно представляет единство всех составных элемен тов: ее свойств, внутренних процессов, основной идеи игры, ее смысла как социального явления. *Содержание —* эт.о то, что со держит в себе игра. Оно включает в себя фабулу, тему, интригу, задачи игры. *Содержание —* это основная направленность игры. По содержанию игры с готовыми правилами различают следую щим образом: спортивные, подвижные, интеллектуальные (ди дактические), строительные и технические, музыкальные (рит мические, хороводные, танцевальные), лечебные, коррекцион-ные (психологические игры-упражнения), шуточные (забавы, развлечения), ритуально-обрядовые и т.д.

По содержанию "вольные" (свободные) игры различаются .по той сфере жизни, которую они отражают: военные, свадебные, театральные, художественные; бытовые игры в профессию; эт нографические игры и т.п. Есть позитивные социально-этичес кие игры и асоциальные (игры на деньги и вещи, корыстные, криминальные игры, игры ложного риска, опасные для жизни, игры азартные, вульгарные и пустые). Содержание же дает ос нование подразделять игры на самобытные (цельные) и ком плексные, объединяющие в себе органично игры разного вида.

*По форме.* Как известно, *форма* в философской трактовке есть способ существования и выражения содержания. Она озна чает внутреннюю организацию содержания и связана с поняти ем "структура".

Круг явлений, за которыми в науке и в быту установилось наименование игровых, достаточно велик и разнороден. Мы уже говорили, что имеют право на существование игры-танцы, игры-пантомимы, игры-песни, игры-театрализации, игры-хороводы, игры-ритуалы и церемониалы и т.п.[[22]](#endnote-22)

***Можно выделить в самостоятельные типовые группы следующие игры:***

**собственно детские игры всех видов;**

**игры-празднества, игровые праздники;**

**игровой фольклор;**

**театральные игровые действа;**

**игровые тренинги и упражнения;**

**игровые анкеты, вопросники, тесты;**

**эстрадные игровые импровизации;**

**соревнования, состязания, противоборства, соперничества, конкурсы, эстафеты, старты;**

**свадебные обряды, игровые обычаи;**

мистификации, розыгрыши, сюрпризы; карнавалы, маскарады; игровые аукционы и т.д.

В досуговой практике детей и взрослых сложились и утвер дились наиболее структурно оформленные игровые модели, та кие, как КВН. "Поле чудес", "Что? Где? Когда?", викторина и т.п., имеющие сюжетное пространство, ярко выраженную фор му. Огромное влияние на возникновение новых игровых форм оказывает телевидение.

Интенсивное использование игр во второй половине XX сто летия в качестве модели обучения дает основание подразделять игры на *внеутилитарные и деловые* (имитационные, организа-ционно-деятельностные, игры-маневры и т.п.). Первые есть собственно игры, вторые — модельно-обучающие, в которых иг ра — технологический способ обучения.

*По времени проведения.* Время порождает специфические иг ры, стимулирует их появление. Такие игры называют сезонны ми или природными (зимние, весенние, летние, осенние). Их различают по объему времени (длительные, временные, крат ковременные, игры-минутки).

770 *месту проведения.* Это настольные (застольные), комнат ные, уличные, дворовые игры. Игры на воздухе, игры на мест ности (в лесу, в поле, на воде и т.д.), игры на празднике, игры на эстраде.

По *составу и количеству участников.* Различаются игры по возрасту, полу, составу, количеству участников. В этом плане практикуются игры младших детей (младенцев, дошкольников), игры детей младшего, среднего и старшего школьного возраста, а также игры взрослых людей. Длительно употреблялись и в возрастном и в идеологическом аспекте понятия "игры октяб рят", "пионерские игры".

Объективно существуют игры мальчиков (подростков, юно шей, мужчин) и игры девочек, девушек, женщин. В названных играх — особая рефлексия, особые традиции, особые приметы пола.

По количеству участников различаются одиночные, индиви дуальные, парные, групповые, командные, массовые игры.

Достаточно большое количество игр не имеют жесткой адрес-ности, вних охотно играют люди разного пола и возраста. Сле дует отметить, что из социального опыта постепенно уходят со вместные, вневозрастные игры детей и взрослых.

*По степени регулирования, управления.* Существуют игры, предложенные, организованные взрослыми или школьником-ин структором, затейником, игровиком, и стихийные, импровизи рованные, экспромтные, возникшие спонтанно по прихоти детей (вольные, свободные, естественные, самодеятельные, самостоя тельные).

*По наличию или отсутствию необходимых для игры аксес суаров* (инвентаря, предметов, игрушек, костюмов и т.п.). Различаются игры без предметов и с предметами (предметные игры — с мячом, веревкой, жгутом, битой и т.д.); компьютер ные игры; игры-автоматы; игры-аттракционы и др.

К внутренним признакам игры относят способности индивида к игре и в игре: обособление, воображение, подражание, состя зательность, перенесение, повторение, слияние с природой, им провизация, имитация, риск, интенсивность поведения в игре, т.е. игры могут быть, к примеру, заданного типа или импрови зационными, самобытными или подражательными, с меньшей или большей дозой риска, пассивного типа или активного, обо собленные или открытые и т.п.

Й. Хёйзинга, впервые выдвинувший в литературе игры соци ального характера — "высшие формы игры", предлагает вклю чить в систему классификации модельно-социальные формы иг ры: игру-эротику, игру-состязание, игру-правосудие, игру-театр, игру-поэзию, игру-дипломатию, игру-войну и т.д. Ему вторит американский психолог и психиатр Э. Берн (1902-1970), кото рый считает, что природа в процессе эволюции установила до статочно игровых трансакций такого типа, в частности, то, что называют сексом, он считает инструментом игрового поведения, ибо сексуальные игры — это упражнения в сексуальном привле чении, эксплуатации, победе, разрядке, наслаждении[[23]](#endnote-23). В данном подходе в основе классификации социальных форм жиз ни — игры лежат "сюжеты жизни": война, любовь, дипломатия и т.д. В этом плане правомерно говорить о парламентских или политических играх и т.п.

Классификация игр дает основание уточнить системы сопод чиненных игр того или иного целевого назначения, позволяет ориентироваться в многообразии игровых объектов, их осмыс ленного использования.

Вместе с тем важно помнить, что дело не в самой игре или ее игровом результате, а в том, в какие взаимоотношения и с кем вступает в ней ребенок, какие качества приобретает, чему учит ся, что познает, что открывает в себе, как реабилитируется, са мовыражается, воздействует на окружающий мир и т.п. Важно знать, что *игра — явление многомерное, она редко выражает до конца ту или иную тенденцию, расчет и мастерство здесь стыкуются с фактором случайного везения; что подражание и творчество* взаимосвязаны; что правила дети модернизируют (усложняют, ослабляют) в игре; что заданность прерывается им провизацией; что игра насыщена элементами труда, искусства, двигательностью, познанием и др.

Значение игры невозможно исчерпать и оценить развлека тельно-реактивными возможностями. В том и состоит феномен игры, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна пере расти в игру-творчество, в игру-обучение, в игру-терапию, в иг ру-модель типа человеческих отношений и проявлений в труде. Она является основой досуга, его квинтэссенцией, потому что не задается и не ограничивается конкретным содержанием — те мой детских игр может быть буквально любая деятельность че ловека. Но она же способна сохранять свою самоценность как своеобычный вид деятельности, например выступать в виде квипрокво (путаница, недоразумение, мистификация, нелепи ца).

Классификация игр как отражение известной и непредсказу емой деятельности, регулирующей творческую активность инди вида, предопределяющей весь духовный потенциал человека в труде, учении, досуге, представляется нам задачей важной и перспективной. Игры в настоящее время выходят на новый, вы сокий уровень, используются разнообразно и результативно. Не отрицая иных подходов к их классификации, мы за ее основу предлагаем взять человеческую деятельность, которую игры от ражают, базовые виды которой они в значительной степени мо делируют. С одной стороны, такая деятельность, ее вертикаль ные и горизонтальные связи — это досуг (собственно игра), поз нание, труд, общение, с другой — это психо-физическая интел лектуально-творческая и социальная деятельность, взаимопро никающие друг в друга, имеющие свои модельности, структуры, функции, элементы, результаты. С этой позиции мы делим все детские игры на *следующие виды:*

**1. Физические и психологические игры и тренинги: двигательные (спортивные, подвижные, моторные); экстатические, экспромтные игры и развлечения; освобождающие игры и забавы; лечебные игры (игротерапия).**

**2. Интеллектуально-творческие игры: предметные забавы; сюжетио-интеллектуальные игры; дидактические игры (учебно-предметные, обучающие, поз навательные); строительные, трудовые, технические, конструкторские; электронные, компьютерные игры, игры-автоматы (кно почные игры); игровые методы обучения.**

**3. Социальные игры: творческие сюжетио-ролевые (подражательные, режиссер ские, игры-драматизации, игры-грезы); деловые игры (организационно-деятельностные, организа ционно-коммуникативные, организационно-мыслитель ные, ролевые, имитационные).**

**4. Комплексные игры (коллективно-творческая, досуговая деятельность).**

При любой классификации игр, в том числе вышеназванных, необходимы поиски форм, являющихся синтезом разных игр де тей. Многообразие видов, типов, форм игр неизбежно, как неиз бежно многообразие жизни, которую они отражают, как неиз бежно многообразие, несмотря на внешнюю схожесть, игр одного типа, модели.

#### Третий раздел

**Проблемы игры.**

Проблема игры возникла как слагаемое проблемы свободного времени и досуга людей в силу многих тенденций религиозного социально-экономического и культурного развития общества. В древнем мире игры были средоточением общественной жизни, им придавалось религиозно-политическое значение. Древние греки считали, что боги покровительствуют играм, и потому Ф. Шиллер, к примеру, утверждал, что античные игры божественны и могут служить идеалом любых последующих досугов человека. В Древнем Китае праздничные игры открывал император и сам в них участвовал.

Античный идеал — совершенство, единство физической силы, духовной красоты и творческих достижений. Ярчайшим образцом организованного досуга следует считать рожденные в Древней Греции Олимпийские игры, на период которых, как известно, прекращались все войны, устанавливалось перемирие, узников отпускали на поруки, никто не мог быть арестован, все имели право на участие в великом празднестве спорта, искусств и ремесел, на участие в самых разных игровых состязаниях.

Игровая практика, по мнению многих, олицетворяла переходность жизни. Об этом пишет М.Эпштейн[[24]](#endnote-24), считающий игру явлением промежуточным, процессом, в котором чередуются противоположные состояния и в котором постоянна лишь сама перемена. По его мнению, игра промежуточна и в более глубоком смысле — как проявление неполного совершенства субъекта деятельности: "низшие существа (амебы) и самые высшие (боги) не играют"[[25]](#endnote-25). Но мы знаем, что усложнение орудий труда вытеснило детей из трудовых процессов, и игра из религиозно-эстетических ритуалов стала собственно игрой для детей. Активизация высших духовных усилий породила особую форму самоценности — просвещение. В этом плане игра становится средством просвещения, приобщения к культуре, передачи знаний.

На разных стадиях эволюции социальный по содержанию и по форме феномен игры развивался на всем протяжении человеческой истории и приобретал различные качества и особый общественно-культурный смысл. Многие исследователи игры связывают ее происхождение с религиозной культурой, к примеру, народные и праздничные игры, сохранившиеся в духовной жизни людей, возникшие из языческих религиозных обрядов. П.Лавров, — русский философ, социолог, публицист (1823-1900), в работе "Переживания доисторического периода" указывает на прямую связь забав с религиозным творчеством[[26]](#endnote-26). Эту точку зрения в определенной степени поддерживают Хёйзинга, Мазаев, Всеволодский-Гернгросс, Бахтин, Соколов, Добринская и другие.

Не вызывает сомнения, что многие игры, особенно народные, обрядовые, праздничные, возникли из языческих религиозных актов. Это подтверждает Платон, – обожествляющий игры, считающий их привилегией богов. Известно, что именно игры в древнем мире были сосредоточением общественной, религиозно-политической жизни. Древние греки верили, что боги не только покровительствуют играм, но и фактически в них участвуют, именно поэтому на период Олимпийских игр устанавливалось всеобщее перемирие. Именно поэтому, к примеру, императоры Древнего Рима, Китая лично открывали Игры, принимали в них непосредственное участие, понимая, что спортивные состязания, военные парады, бои гладиаторов, соперничество в сфере музыки и танцев демонстрируют мощь государства, авторитет его правителей. Справедливо замечание Хёйзинга о том, что люди древних культур "играют порядок природы", культуру религии, запечатленную в их сознании. Однако с утверждением христианства церковь проявляла к играм как таковым враждебное отношение. Считалось, что природа человека греховна изначально и свободное развертывание ее сил и потенций могло бы привести к усилению греха и порока. Стоглавый Собор уже в XVI в. осудил скоморошьи потехи.

Скоморохи — странствующие актеры Древней Руси — выступали как певцы, музыканты, акробаты, дрессировщики, исполнители сценок на бытовые темы, острословы, затрагивающие в своих куплетах, репризах и церковь и власть имущих. Скоморо­хи выступали и как организаторы народных игр, гуляний. Это были, очевидно, первые "массовики-затейники". Выступления скоморохов известны с XI в., особую популярность они получи­ли в XV-XVI вв. Причина неприязни к ним церкви понятна. В противовес играм, выполнявшим священную функцию, игры скоморохов, их медвежьи потехи, построенные как сатиричес­кие сценки, будили протест, разрушали психологию послушнос­ти, воздержания. При царе Алексее Михайловиче в середине XVII в. "игровые бесчинства" были просто запрещены. Не пото­му ли в допетровскую и послепетровскую эпохи народная игро­вая культура резко оскудевает. Зато при Петре 1 активно вырос аристократический, европеизированный досуг: ассамблеи, машкерады, карнавалы, фейерверки. Первые петровские полки име­ли название "потешные полки" и предназначались для военных игр юного царя. Позднее игровой, "потешный" стиль был широко внедрен в жизнь двора, его окружения и подчас носил унизи тельную форму. Но элементы игры внесли в российский досуг традиции европейской культуры, активизировали народные иг­ровые традиции. После смерти Петра 1 церковь восстановила на­рушенное равновесие игрового досуга, "бесовские игры" были запрещены, скоморохи подвергнулись гонениям, народная игро­вая культура стала беднее. Элементы же европейской игровой культуры сохранились.

Игры долгое время являлись инструментом воздействия на ход исторических событий в обществе и природе, посредником между людьми и божествами. Если серьезно-трагическое миро­воззрение христиан не всегда гармонировало с игровым мироо­щущением, то в католических странах осуждение игры церко­вью было скорее номинальным. Более того, служители культа сами принимали участие в празднествах, карнавалах, народных играх. И только в эпоху реформации гонение на игры как ис­точник греха, излишеств, вольностей становится жесткой нор­мой. Духовенство утверждало догмы об изначальной греховнос­ти человека, для которого игры, забавы, танцы лишь "простор греховности", стимул к непристойностям и порокам. Игры пре­следовались даже в уголовном порядке. Церковь, особенно про­тестантская, видела лишь в труде путь укрощения игровых страстей, путь к спасению души. Отсюда прокатившаяся по Ев­ропе волна враждебного отношения к мирским забавам, пра­зднествам, открытому общению. То в одной, то в другой евро­пейской стране и даже в Новом Свете подвергались анафеме, за­прещались те или иные игровые досуги — танцы, театр, шахма ты, карты, кости, кегли и т.п. За участие в играх били палка­ми, плетьми, заключали под стражу. Греховности, стихийности игр и забав противопоставлялись сдержанность, смирение, рели­гиозно-этическая ценность "очистительного труда". Эти же тенденции мы наблюдаем и в истории собственного социалистичес­кого государства, отделенного от церкви, но исповедующего, как это ни покажется парадоксальным, ее постулаты в "револю­ционной практике" воспитания людей. Досуг, игра как его душа всегда воспринимались в России не только как сфера культуры, но и как сфера общественной деятельности, оттого и была игра поднадзорна и гонима. Таким образом, можно заметить и в Рос­сии, и в Европе, и в Новом свете двойственную политику церкви и государственных институтов в отношении к игровой культуре народа. С одной стороны, поддерживались игры, уходящие кор­нями в обрядно-ритуальную сферу религии, игровые праздники, хранящие священные обязанности человека, с другой — осуж­дались игры, развивающие дух свободы, солидарность, остракизм к власть имущим.

Чуть отвлекаясь от этой стороны вопроса, заметим, что, принудительно и по собственным убеждениям исторгнув из себя религию в предреволюционное и послереволюционное время, население России, особенно ее интеллигенция, резко обеднило культуру досуга, потеряло традиции игрового потенциала, используемого прежде всего в системе семейного воспитания детей и в рамках собственного общения друг с другом. Природа истинной российской интеллигенции глубоко религиозна. Религия как часть культуры народа хранила и передавала по наследству ду­ховно богатые игры, празднества, связанные с природой, с кра­сотой быта, народного фольклора, общинной жизни. Уничтожив религию, власть имущие в одночасье уничтожили игры, на ко­торых воспитывались миллионы россиян.

Возвращаясь к вышесказанному, отметим, что многие игры объективно рождены религиозной культурой, культовыми традициями далекого прошлого. Религия действительно важный источник появления игр.

Начало разработки общей теории игры следует отнести к трудам Шиллера и Спенсера. Значительный вклад в данную теорию внесли Бюлер, Гросс, З.Фрейд, Вундт, Бейтендейк, Пиаже, Штерн, Дьюи, Жане. Колоцца, Кейра, Фромм, Хёйзинга, Валлон, Берн и др.

В отечественной педагогике и психологии серьезно разрабатывали теорию игры К.Д.Ушинский, П.П.Блонский, Г.В.Плеха­нов, С.Л.Рубинштейн, Л.С.Выготский, Н.К.Крупская, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, А.С.Макаренко, М.М.Бахтин, Ф.И.Фрадки­на, Л.С.Славина, Е.А.Флерина, Д.В.Менджерицкая, В.А.Сухомлинский, Ю.П.Азаров, В.С.Мухина, О.С.Газман и др.

Мы понимаем, что достаточно важными теоретическими вопросами являются вопросы об источниках возникновения и мотивах детской игры, о ее структуре и динамике развития.

Американский психолог Шлоссберг пессимистически утверждает, что категория игровой деятельности настолько туманна, что является непосильной для современной науки. Следует отметить, что для большинства научных концепций характерна трактовка игры как преимущественно детской, дошкольной осо­бой "зоны" детской жизни. Хотя игры, бесспорно, есть значи­мая деятельность и для подростков, и для юношества, и для взрослых, и вообще сопутствует человеку на протяжении всей его жизни. Богатство игрового элемента в культуре любого на­рода может служить одним из критериев ее гуманистического развития. Исследователь игр школьников О.С.Газман пишет: "Природа создала детские игры для всесторонней подготовки к жизни. Поэтому игра имеет генетическую связь со всеми видами деятельности человека и выступает как специфическая детская форма познания, труда, общения, искусства, спорта и т.д."[[27]](#endnote-27). Без игры, считают просветители прошлого, жить детям неинтерес­но, скучно. Серость жизни, подчеркивал С.Т. Шацкий, вызывает у детей нечто вроде настоящего заболевания.

Нам необходимо все-таки изложить наиболее массовые тео­рии происхождения игры и ее развития, ибо *игра — один из первых и главных стимулов культуры человека.* Существую­щие подходы к классификации теорий игры (Колоцца, Гросс, Кейра и др.) обращали внимание в основном на различия этих теорий, а не на то общее, что их связывает. Мы же попробуем сделать обратное.

Основные научные подходы к объяснению причинности появ­ления игры следующие:

**теория избытка нервных сил (Г.Спенсер, Г.Шурц);**

**теория инстинктивности, функции упражнения (К.Гросс, В.Штерн, Ф.Бейтендейк и др.);**

**теория рекапитуляции и антиципации (Э.Геккель, Г.Ходл, А. баллон, Вуарен, Адлин);**

теория функционального удовольствия, реализация врож­денных влечений (К.Бюлер, З.Фрейд, А.Аддер); теориярелигиозного начала (Хейзинга, Всеволодский-Гернгросс, Бахтин, Соколов и др.);

**теория отдыха в игре (Штейнталь, Шалер, Патрик, Лацарус, Валдон);**

**теория духовного развития ребенка в игре (Уши некий, Пиаже, Макаренко, Левин, Выготский, Сухомлинский, Эльконин);**

**теория воздействия на мир через игру (Рубинштейн, Леонтьев, Узнадзе);**

**связь игры с искусством и эстетической культурой (Платон, Шиллер, Фребель, Спенсер, Рид и Др.);**

**труд как источник появления игры (Вундт, Плеханов, Лав­ров, Лафарг, Мазаев и др.);**

**теория абсолютизации культурного значения игры (Хеизиига, Ортега-и-Гассет, Гессе***,* **Лем) и т.п.**

Проблема игры издавна привлекала к себе внимание исследователей. Особой известностью пользуется теория К. Гросса. Гросс усматривает сущность игры в том, что она служит подготовкой к дальнейшей серьезной деятельности; в игре ребенок, упражняясь, совершенствует свои способности. В этом, по Гроссу, основное значение детской игры; у взрослых к этому присоединяется игра как дополнение к жизненной действительности и как отдых.

Основное достоинство этой теории, которое завоевало ей особую популярность, заключается в том, что она связывает игру с развитием и ищет смысл ее в той роли, которую она в развитии выполняет. Основным недостатком этой теории является то, что она указывает лишь “смысл” игры, а не ее источник, не вскрывает причин, вызывающих игру, мотивов, побуждающих играть. Объяснение игры, исходящее лишь из результата, к которому она приводит, превращаемого в цель, на которую она направлена, принимает у Гросса сугубо телеологический характер, телеология в ней устраняет причинность. Поскольку же Гросс пытается указать источники игры, он, объясняя игры человека так же, как игры животных, ошибочно сводит их целиком к биологическому фактору, к инстинкту. Раскрывая значение игры для развития, теория Гросса по существу своему антиисторична.

В теории игры, сформулированной Г. Спенсером, который в свою очередь развил мысль Ф. Шиллера, усматривается источник игры в избытке сил: избыточные силы, не израсходованные в жизни, в труде, находят себе выход в игре. Но наличие запаса неизрасходованных сил не может объяснить направления, в котором они расходуются, того, почему они выливаются именно в игру, а не в какую-нибудь другую деятельность; к тому же играет и утомленный человек, переходя к игре как к отдыху. Трактовка игры как расходования или реализации накопившихся сил является формалистской, поскольку берет динамический аспект игры в отрыве от ее содержания. Именно поэтому подобная теория не в состоянии объяснить игры.

Стремясь раскрыть мотивы игры. К, Бюлер выдвинул теорию функционального удовольствия (т. е. удовольствия от самого действования, независимо от результата) как основного мотива игры. Опять-таки не подлежит сомнению, что здесь верно подмечены некоторые особенности игры: в ней важен не практический результат действия в смысле воздействия на предмет, а сама деятельность; игра не обязанность, а удовольствие. И опять-таки не подлежит сомнению, что такая теория в целом неудовлетворительна. Теория игры как деятельности, порождаемой удовольствием, является частным выражением гедонической теории деятельности, т. е. теории, которая считает, что деятельность человека регулируется принципом удовольствия или наслаждения, и страдает тем же общим недостатком, что и эта последняя. Мотивы человеческой деятельности так же многообразны, как и она сама; та или иная эмоциональная окраска является лишь отражением и производной стороной подлинной реальной мотивации. Так же как динамическая теория Шиллера – Спенсера, и эта гедоническая теория упускает из виду реальное содержание действия, в котором заключен его подлинный мотив, отражающийся в той или иной эмоционально-аффективной окраске. Признавая определяющим для игры фактором функциональное удовольствие, или удовольствие от функционирования, эта теория видит в игре лишь функциональное отправление организма. Такое понимание игры, будучи принципиально неправильным, фактически неудовлетворительно, потому что оно могло бы быть применимо во всяком случае лишь к самым ранним “функциональным” играм и неизбежно исключает более высокие ее формы.

Наконец, фрейдистские теории игры видят в ней реализацию вытесненных из жизни желаний, поскольку в игре часто разыгрывается и переживается то, что не удается реализовать в жизни. Адлеровское понимание игры исходит из того, что в игре проявляется неполноценность субъекта, бегущего от жизни, с которой он не в силах совладать. Таким образом, круг замыкается: из проявления творческой активности, воплощающей красоту и очарование жизни, игра превращается в свалку для того, что из жизни вытеснено; из продукта и фактора развития она становится выражением недостаточности и неполноценности, из подготовки к жизни она превращается в бегство от нее.

В нашей литературе попытки дать свою теорию игры сделали Д. Н. Узнадзе и Л. С. Выготский[[28]](#endnote-28).

Выготский и его ученики считают исходным, определяющим в игре то, что ребенок, играя, создает себе мнимую ситуацию вместо реальной и действует в ней, выполняя определенную роль, сообразно тем переносным значениям, которые он при этом придает окружающим предметам.

Переход действия в воображаемую ситуацию действительно характерен для развития специфических форм игры. Однако создание мнимой ситуации и перенос значений не могут быть положены в основу понимания игры.

Основные недостатки этой трактовки игры таковы: 1. Она сосредоточивается на структуре игровой ситуации, не вскрывая источников игры. Перенос значений, переход в мнимую ситуацию не является источником игры. Попытка истолковать переход от реальной ситуации к мнимой как источник игры могла бы быть понята лишь как отклик психоаналитической теории игры. 2. Интерпретация игровой ситуации как возникающей в результате переноса значения и тем более попытка вывести игру из потребности играть значениями является сугубо интеллектуалистической. 3. Превращая хотя и существенный для высоких форм игры, но производный факт действования в мнимой, т. е. воображаемой, ситуации в исходный и потому обязательный для всякой игры, эта теория, неправомерно суживая понятие игры, произвольно исключает из нее те ранние формы игры, в которых ребенок, не создавая никакой мнимой ситуации, разыгрывает какое-нибудь действие, непосредственно извлеченное из реальной ситуации (открывание и закрывание двери, укладывание спать и т. п.). Исключая такие ранние формы игры, эта теория не позволяет описать игру в ее развитии.

Д. Н. Узнадзе видит в игре результат тенденции уже созревших и не получивших еще применения в реальной жизни функций действования. Снова, как в теории игры от избытка сил, игра выступает как плюс, а не как минус. Она представляется как продукт развития, притом опережающего потребности практической жизни. Это прекрасно, но серьезный дефект этой теории в том, что она рассматривает игру как действие изнутри созревших функций, как отправление организма, а не деятельность, рождающуюся во взаимоотношениях с окружающим миром. Игра превращается, таким образом, в формальную активность, не связанную с тем конкретным содержанием, которым она как-то внешне наполняется. Такое объяснение “сущности” игры не может объяснить реальной игры в ее конкретных проявлениях.

**Заключение**

Итак, заключение я могу сказать, что игра - это жизненно важный и необходимый элемент в развитии как индивидума, такие общества в целом. По сложности характрера игр можно судить о быте, правах и навыках данного общества.

Для ребенка в игре предоставляется возможность представить себя в роли взрослого, копировать увиденное когда либо действия и тем самым приобретая определенные навыки которые могут пригодится ему в будущем. Дети анализируют определенные ситуации в играх делают выводы предопределяя свои действия в кожих ситуациях в будущем.

Вообращение ребенка палка в легко преврашается в коня, стул в автомобиль, таким образом игра обстрактное мышление ребенка. Другим важным фактором является их развитие. Более того, игра для ребенка – огромный мир, причем, мир собственно личный, суверенный, где ребенок может все, что захочет. Все, что ему запрещается взрослыми.

Игра хранить и передает по наследству огромную гамму духовных, эмоциональных ценностей человеческих проявлений. Традиционные формы досугово – игровой деятельности народы, сложившейся в культурах прошлого, практически выродились и иссякли, что повлекло за собой обострение, обнищание социально – психологических процессов общения, очужденность людей и т.п.

Тезарус игр огромен и расчитан преимушественно на конкретный возраст играющающих, время года, уровень воспитанности и культуры и т.д. и т.п. Что следует выделить в феномен игры особо?

1. Первая культура, которую создал человек, — это игровая культура, основанная на традициях труда, социальной деятель­ности. Ее создавали и потребляли дети и взрослые совместно в семьях и общественных объединениях. Воспитание детей — са­мый запутанный и сложный вид творчества человека. Он требу­ет создания системы просвещенной, гуманизированной культу­ры родительства, наставничества, цивилизованной школы, в которой необходимо найти место преобразующей игре, храня­щей духовный потенциал общечеловеческих ценностей.

2. Может быть, утверждение гинерболично и дерзко, дерзко игра — явление космического замысла, она феномен ноосфе­ры и способна гарантировать гармоническое совместное разви­тие человека и биосферы, о чем писал В.Вернадский. В равной степени играют силы природы, искрятся игрой музыка Россини, полотна Рериха, поэзия Пушкина, драматургия Шекспира. Междоусобицы и разборы — это ролевые игры людей. Полити­ческие игры стали нормой. Современное общество проявляет особое игровое сознание: игровые раунды разыгрываются как на политической арене, так и в повседневной жизни. Выброс психической энергии в игре огромен и беспределен.

3. Что касается различных теорий происхождения игры, ее назначения в жизни ребенка, то нам думается, что прав про­фессор Л.Б.Ительсон, свидетельствующий: "... Здесь пока есть почти столько же теорий, сколько существует теоретиков". Вслед за Ительсоном мы готовы сказать: прав Г.С.Спенсер, счи­тающий, что игра есть способ изживания у ребенка излишков энергии; прав К.Бюлер, считающий, что к игре побуждает удо­вольствие; прав К.Гросс, утверждающий, что игра — это форма подготовки к будущей деятельности; прав Д.Дьюи, доказываю­щий, что игра есть реализация ребенком видов поведения, при­обретенных на основе инстинктов подражания и научения; прав З.Фрейд, полагавший, что игра — это способ символичес­кого удовлетворения ребенком его реально неудовлетворенных желаний. Существует высокая правда Л.Выготского, который считал, что игра вырастает из противоречия между социальны­ми потребностями и практическими возможностями ребенка, и видел в ней ведущее средство развития детского сознания и его функций. Правы все исследователи, доказывающие, что проблема игры — один из важнейших и сложнейших психологических и педагогических вопросов, от правильного решения которого зависит весь процесс воспитания и образования детей.

4. Игра — прерогатива детства. Дети играют, как дышат. Именно детские игры окупаются золотом самой высокой пробы, воспитывая щедрые, честные, высоконравственные личности. Игра — особая, суверенная сфера жизни ребенка, которая компенсирует ему все ограничения и запреты, становясь педагогическим полигоном подготовки к взрослой жизни и универсальным средством развития, обеспечивающим нравственное здоровье, разносторонность воспитания ребенка. Особое значение имеет игра для огромного количества ущербных, неразвитых детей, которых необходимо воспитывать сегодня, так как завтра будет поздно.

5. Игра одновременно — развивающая деятельность, прин­цип, метод и форма жизнедеятельности, зона социализации, за­щищенности, самореабилитации, сотрудничества, содружества, сотворчества со взрослыми, посредник между миром ребенка и миром взрослого. И вместе с тем "многочисленные игры ребят — работа", считал Януш Корчак, в которой не может быть "на­до" и "не надо".

6. Современная гуманистическая школа нацелена на инди­видуальный и межличностный подходы к каждому ребенку. Иг­ра — неоценимый в этом помощник. В игре ребенок — автор и исполнитель и практически всегда творец, испытывающий чув­ства восхищения, удовольствия, которые освобождают его от дисгармонии. Игры бескорыстны, через них идет нескончаемый поток информации, которую дети в игре обогащают, и потому их фантазия становится более насыщенной, содержательной, интересной. В равной степени важно наличие игр индивидуаль­ного, парного (дуэтного), группового, командного и массового характера, игр самобытных и комплексных.

7. Игры коллективны, коммуникативны, в них, как в любви, все "наше" — "наши игрушки", "наши песочницы", "наши дво-

ры", ибо игра — совместное творчество и постижение мира, и она послушна голосу совести ребенка. Осмысление действитель­ности в играх идет через реальное и условное, через нонсенс и парадокс, в которых экспериментально детьми выверяются ис­тинное, пародийное и даже как бы бессмысленное (нелепицы, перевертыши, речевые забавы, розыгрыши). В любой гумани­тарной сфере, включая игру, отсутствуют абсолютные истины. Здесь также все решают мера, дифференцированная ценность, инструментовка каждого игрового сеанса.

8. Игры ценны автономно, но прежде всего в системе их ис­пользования. Системность игровой практики — это периодич­ность и длительность использования целенаправленных про­грамм (групп, комплексов, "цепочек") игр, ориентированных на решение конкретных воспитательных задач, на конкретные жизненные ситуации.

9. Принципиально применение собственно игр, равно как принципиально использование игровых форм труда, познания, художественного творчества, спорта, соревнований; использова­ние элементов игр в сочетании с неигровой деятельностью в пропорциях, соответствующих различным возрастам учащихся и здравому смыслу.

10. Возникла сверхзадача — создать игровую образователь­ную систему, в которую войдут игроучебники, игровые дидакти­ческие аксессуары, игрокниги, популяризующие школьные нау­ки; дидактические игротеки (компьютерные учебные игры; на­стольные развивающие игры; программы игр по всем учебным предметам и др.). Игровая образовательная система — это игроклассы, игроуроки, игровые городки в школьных дворах, иг­ротеки на правах библиотек, игровая "наглядность" школьных кабинетов и коридоров, специгры в школьных рекреациях и произвольная система стихийных детских самобытных игр, длительно хранящихся в опыте поколений детей. Важна пер­спектива создания для детей и взрослых центров развлечений с динамикой развития игры: игровая техника, игрушки для дош­кольников; игровые автоматы для подростков и юношества; межвозрастные спортивные игротренажеры; игры для профессионального обучения и как высшая форма — компьютерные игры. 'Важно возобновление традиций создания литературы по игре для всех слоев населения, прежде всего для детей. Неоце­нима роль коммуникативных средств, особенно телевидения, как пропагандистов игры.

11. Вместе с тем, как полагал когда-то А.С.Макаренко, со­здать некий идеальный комплекс игр, идеальную модель игры, которые можно было бы рекомендовать всем детским учрежде­ниям, детским коллективам разного типа, детям разных возрас­тов и на все времена, невозможно. Игра стихийна. Она вечно обновляется, изменяется, модернизируется. Каждое время рож­дает свои игры на современные и актуальные сюжеты, которые интересны детям по-разному. Виды и сюжеты игр имеют и оп­ределенную стабильность, и вечно меняющуюся динамику и ди­алектику. Дидактизировать игру трудно, ибо дети практически всегда сами ставят себе в играх цели, сами выбирают средства и способы для их осуществления, сами вырабатывают игровые действия, опираясь на условные правила, что боддерживает их бесконечное творчество, помогает занижать более высокие по­зиции, чем в обыденной жизни.

12. Игра — реальная и вечная ценность культуры досуга, со­циальной практики людей в целом. Она на равных стоит рядом с трудом, познанием, общением, творчеством, являясь их кор­респондентом. В игровом мироощущении детей присутствуют истины конгениального характера, не менее важные, чем уста­новочные взгляды на реальности мира. Игры учат детей фило­софии осмысления сложностей, противоречий, трагедий жизни, учат не уступая им, видеть светлое и радостное, подниматься над неурядицами, жить с пользой и празднично, "играючи".

Искусство игры — важная часть жизненной стратегии лю­дей, ощущающих уникальность и неповторимость жизни.

Данная работа отражает часть моего исследования досуга де­тей и молодежи.

Субъективное понимание игры, онтогенез игровых форм, ис­торическое развитие игровой культуры мы пытались рассмот­реть в единстве, отвечая на вечные вопросы, что такое игра и какое место она занимает в жизни современного человека.

Игровое поведение является одной из важнейших из составляющих бытового поведения человека. Во многих игровое поведение является определяющим индивидуумом. Человек как бы носит несколько театральных масок, в зависимости от ситуации в которую он попадает, круга лиц, с которыми он общается. В зависимости от настроения которое им владеет, игра становится универсальным адаптером индивидуума к реальности, способом приспособления человека к окружающему миру.

Это на мой взгляд специфика современной роли игры, которая выходит за пределы той роли которая обычно существует у детей: обучение, познание окружающего мира. Это связано все c более расширяющихся спектром социальных ролей которых вынужден играть современный человек, например: на работе – Бизнесмен, среди друзей – Свой парень, у подчиненных – Шеф, в семье – Добытчик и т.д.

Будучи не способным выпонять все перечисленные фукции разом, человек вынужден играть "одевать маски".

**Использованная литература:**

1. Аникеева Н.П., "Воспитание игрой", Москва, 1987 г.
2. Аникеева Н.П., "Игра в педагогическом процессе", Новосибирск, 1989 г.
3. Аникеева Н.П., "Педагогика и психология игры", Москва, 1986 г.
4. Богомолова Н.Н., "Ситуационно – ролевая игра, как активный метод социально – психологической подготовки // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии", Москва – МГУ, 1977 г. (стр. 180 – 205).
5. Вуарен Н., "Что такое игра? // Культура", 1982 г., №4.
6. Газман О.С. , "Социальные аспекты развития // Советская педагогика", 1988 г., №5.
7. Давыдов В.В., Зинченко В.П., "Принцип развития в психологии // Вопросы философии", 1980 г., №12, (стр. 47 – 60).
8. Добрынская Е.И., "Свободная время и развитие личности", Ленинград, 1983 г.
9. Запорожец А.В., Маркова Т.А., "Игра и её роль в развитии ребенка дошкольного возраста", Москва, 1978 г.
10. Ладенко И.С., "Игровое моделирование методологие и практики", Новосибирск, изд-во Наука, 1987 г.
11. Луначарский А.В., "Вместо введения // Игра", Петроград, 1918, №1.
12. "Педагогика и психология игры", Межвузовский сборник научной трактовки, Новосибирск: НГПИ – 1985 г.
13. Праздников Г.А., "Игра и эстетическая деятельность личности / Эстетическая культура советского человека", Ленинград, 1976 г.
14. Рубинштейн С.Л., "Основа общей психологии", Т. 2., Москва, изд-во "Педагогика", 1989 г.
15. Столович Л.Н., "Искусство и игра // Эстетика", Москва изд-во "Знание", 1987 г.
16. Терский В.Н., "Игра. Творчество. Жизнь", Москва, 1966 г.
17. Усова А.П., "Игра", Москва, 1962 г.
18. Устименко В.Ф., "Место и роль игрового феномена в культуре // Филосовские науки", 1980 г., №2, стр. 69 – 77.
19. Хайнд Р., "Поведение животных", Москва, 1975, стр. 282, 283, 385.
20. Хейзинга Й., "В тени зактрешнего дня", Homo Iudens, Москва, 1992 г.
21. Шмаков С.А., "Игры учащихся – феномен культуры", Москва изд-во "Новая школа", 1994 г.
22. Эльконин Д.Б., "Психологические игры", Москва, 1978 г.
23. Эпштейн Н.П., "Игра в жизни и искусстве // Советская драматургия", Москва, 1982 г. №2.

**Приложения**

1. *Хайнд Р.* Поведение животных. – М., 1975. – С. 382 – 383, 385. [↑](#endnote-ref-1)
2. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. – М., 1978. – С. 186 – 187, 182. [↑](#endnote-ref-2)
3. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. – М., 1972. – С. 475. [↑](#endnote-ref-3)
4. *Спикаковская А.С.* Нарушение игровой детельности. – М., 1980. – С. 60–61. [↑](#endnote-ref-4)
5. Из записок-конспекта Л.С. Выготского к лекциям по психологии детей дошкольного возраста. – В кн.: Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1978. – С. 291. [↑](#endnote-ref-5)
6. *Плеханов Г.В.* Эстетика и социология искусства. В 2-х т. – Т. 1. – С. 207. [↑](#endnote-ref-6)
7. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. – Т. 46. – Ч. II – С. 221, 110. [↑](#endnote-ref-7)
8. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. – Т. 23. – С. 189. [↑](#endnote-ref-8)
9. “Нет ни одной формы игры, писал еще В. Вундт, которая не имела бы своего образца в том или другом виде серьезного занятия, само собой разумеется, предшествующего ей во времени. Жизненная необходимость принуждала к труду, а в труде человек мало-помалу научался смотреть на употребление в дело своей силы, как на удовольствие” [↑](#endnote-ref-9)
10. *Плеханов Г.В.* Письма без адреса: Письмо третье // Собр. соч.: т. М., 1924. Т. XIV. [↑](#endnote-ref-10)
11. Такова, по-видимому, основная мысль К.С. Станиславского применительно к роли, которую играет на сцене актер. [↑](#endnote-ref-11)
12. *"* В настоящее время критический анализ концепции ведущей деятельности осуществляет А. В. Петровский. При этом он сочувственно цитирует, в частности, данные положения С. Л. Рубинштейна. см.: *Петровский А. В.* Развитие личности и проблема ведущей деятельности//Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 24; Психология развивающейся личности/ Под ред. А. В. Петровского. М., 1987. С..,56—57. [↑](#endnote-ref-12)
13. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. С. 496. [↑](#endnote-ref-13)
14. *Корчак Я.* Как любить ребенка. – М., 1990. С. 72. [↑](#endnote-ref-14)
15. См.: *Gross K.* Die Spiele der Menshen. Lend, 1899. [↑](#endnote-ref-15)
16. *Gomm A.* The Traditional Cammes of Ingland, Acotland and Ireland. Lool. – L., 1898. [↑](#endnote-ref-16)
17. Игры народов СССР. – Л., 1933. [↑](#endnote-ref-17)
18. Там же. С. 15. [↑](#endnote-ref-18)
19. *Коган М.С.* Человеческая деятельность. – М., 1974. С. 207. [↑](#endnote-ref-19)
20. *Добринская Е.И., Соколов Э.В.* Свободное время и развития личности. С. 23-28. [↑](#endnote-ref-20)
21. См.: Педагогическая энциклопедия. – М., 1965. С. 158-159. [↑](#endnote-ref-21)
22. См.: *Шлаков С.А.* Игра и дети. – М., 1970; *Он же.* Игры в практике работы современной школы // Обл. пед. чтения. – 1979. [↑](#endnote-ref-22)
23. См.: *Берн Э.* Секс в человеческой любви. – М., 1990. [↑](#endnote-ref-23)
24. *Эпштейн М.* Игра в жизни и искусстве // Современная драматургия. 1982. № 2. С. 225. [↑](#endnote-ref-24)
25. Там же. [↑](#endnote-ref-25)
26. *Лавров П.* Переживания доисторического периода//Собр.соч. вып.V, 1918. С. 66. [↑](#endnote-ref-26)
27. *Газман О.С.* О понятии детской игры: Сб. Игра в педагогическом процессе. -Новосибирск, 1989. С.З. 31 [↑](#endnote-ref-27)
28. *"*В своей монографии «Психология игры» (М„ 1978) ученик Л. С. Выготского — Д. Б. Эльконин полностью приводит эти возражения С. Л. Рубинштейна против теории игры, развиваемой Л. С. Выготским, и затем комментирует их следующим образом: «Все эти критические замечания, хотя, как нам кажется, и не во всем справедливые, должны быть приняты во внимание при разработке проблем психологии детской игры» [↑](#endnote-ref-28)