

# Учитель и игра

Андре Мишле

"Prospects", No. 4, 1986

## Традиционный подход к игре

За последние несколько десятилетий приобрело широкий размах движение за внедрение игровой деятельности в систему школьного обучения на всех ее уровнях. Сейчас многие учителя знают о нем и проявляют к нему интерес. Это движение, хотя оно и развивается быстрыми темпами, основывается, к сожалению, на незначительном количестве конкретных экспериментов. Оно связано не столько с новейшими достижениями, сколько с эволюцией взглядов, чему способствует развитие знаний в области детской психологии и педагогики.

Однако игровой подход к обучению вызывает острую (и, кстати, малообоснованную) критику со стороны приверженцев традиционных методов. Какую же позицию занимают (или должны занять) учителя в отношении того, что грозит вскоре превратиться в поле педагогической битвы?

Если говорить откровенно, то информация, которую они получают, все еще является приблизительной, неточной и неполной, и, выступая за или против,

они скорее исходят из субъективных посылок, нежели объективных данных. Вместе с тем учителей нельзя винить в непонимании подлинной значимости игры: теории игр, предназначенные, казалось бы, для того, чтобы помочь им в этом вопросе, несовершенны и зачастую противоречивы. Если учитель обратится к трудам современных философов, он узнает, например, что «игра — это добровольная деятельность, ограниченная во времени и пространстве, совершаемая в соответствии с произвольными, но абсолютно обязательными правилами, которая в то же время является самоцелью» (Huizinga, 1951). Открыв другую книгу, написанную, скажем, психоаналитиком, он прочтет, что «изначальная фантазия, проявляющаяся в игре, сродни архаичному всемогуществу» (Guitton, 1973). И тут у учителя вполне естественно возникает вопрос: как использовать такое психологическое явление в учебном процессе?

Таким образом, общей точки зрения не существует. Кайуа, которого всегда цитируют, когда речь идет об игре, признает, что «многочисленные работы о природе игры, ее психологии и классификации игр имеют разные объекты изучения», а затем дает собственную трактовку этого предмета (Caillois, 1958).

На практике, в официальных программах, разрабатываемых в соответствии с господствующими в современной педагогике тенденциями, игру, как правило, обходят молчанием. Касаясь целевых установок французской системы образования, Лэф и Брюнель (1960) пишут: «Единственное, что читатель

---

Андре Мишле (André Michelet), Франция — президент Международного совета по детским играм. Руководитель фонда для исследования проблем обучения детей с отклонениями в развитии. Директор журнала "L'Education par le jeu et l'environnement". Автор работ "Les Outils de l'enfance", "Le Matériel pédagogique".

мог бы извлечь из перечисления различных проектов реформы системы образования, это то... что ни в одном из них не говорится об использовании игры»; Лэгран (1972) со своей стороны замечает по поводу официальной педагогики, что «ей абсолютно чужда идея применения игры в качестве средства обучения». Это справедливо в отношении не только директив, но и архитектуры школ, и организации школьного пространства, которое в целом не ориентировано на внешний мир и на игру.

Тем не менее известные педагоги неоднократно подчеркивали значение игры, а некоторые из них даже использовали ее в учебном процессе. Какова же была ответная реакция? Ряд ученых мужей категорически выступили против игры, выразив тем самым скорее пренебрежение, нежели глубокое понимание предмета. Так, Алэн, на которого часто ссылаются в педагогических кругах, самоуверенно пишет: «Я не верю в эти слишком веселые уроки, которые являются вроде бы продолжением игры; все это наивные мечтания тех, кто не знает своего ремесла» (Alain, 1932). Когда цитируют авторов, поддерживавших идею игры в школе, упоминают Шато (1961) и его работу «Le jeu de l'enfant». В предисловии к ней Гийом, которого также считают авторитетом в современной педагогике, пишет о ребенке: «Он довольствуется игрой в силу своей беспомощности».

Один из современных и наиболее динамичных подходов к обучению основан на идеях Френе (1960), в частности его понятиях «игра-труд» и «труд-игра», которые он подробно излагает в одном из своих исследований. (Жаль только, что ученому не хватило при этом последовательности.) Так, вначале он пишет: «Сегодня, в особенности для учеников младших классов, у нас есть замечательные методики и искусно подобранные материалы, основанные исключительно на творческой игре и доказавшие ее

ценность...» В чем же заключаются эти доказательства? Возможно, Френе их видел в «абсолютном провале системы образования, приведшей к разращению молодежи, к пассивности целого поколения, которое, похоже, навсегда отвыкло от динамичного и мужественного образа жизни...».

Поэтому неудивительно, что последователи Френе, приняв эстафету от своего знаменитого учителя, в поисках средств активизации обучения неубедительно выступали в поддержку достоинств его дихотомии, тем самым тормозя введение игрового элемента в школьную практику.

Необходимо признать при этом, что даже серьезные исследователи часто допускают неточности в работе с первоисточниками. В нескольких недавно опубликованных трудах, посвященных проблеме игры в школе, имеются ссылки на метод Монтессори, распространенный во всем мире и применяемый на всех уровнях обучения от дошкольных учреждений до старших классов средней школы на основе использования различных форм и средств воздействия. Однако об игровых формах здесь не может быть и речи. Мария Монтессори (Montessori, 1935) исключала игру из своей педагогической системы, считая игрушки «чем-то маловажным в жизни ребенка», а саму игру «бесцельной деятельностью», мешающей учебному процессу и приводящей к бесполезной трате сил.

Между тем Сеген (Seguin, 1895), ученицей которого считала себя Мария Монтессори, в свое время писал: «Книги не могут научить ребенка тому, что ему прививают игрушки. Народы, имеющие наибольшее количество игрушек, отличаются ярко выраженной индивидуальностью, приверженностью идеалам и героизм». Он отмечал, что игра является «наиболее спонтанным актом детства; для ребенка к тому же это свободное и добровольное отправление физиологической и психологической функций».

В то же время Клапаред (1922) и Декроли (1978) — основатели современной педагогической системы, действительно включающей в себя игровой компонент («это мостик, который связывает ребенка с жизнью вне стен школы»), — выступают за развитие в ребенке желания действовать: «Это желание зависит от общей потребности, присущей детству, а именно потребности в игре. Дети с наибольшей охотой будут заниматься какой-либо работой, если ее представить им в виде игры». Декроли предложил ввести игру в систему школьного обучения в форме «учебных игр». Этот термин подвергся резким нападкам со стороны многих учителей, часто упрямо не желающих признавать никакой другой точки зрения, кроме той, что игра и обучение — вещи диаметрально противоположные и их совмещение может лишь свести на нет ценность (если таковая имеется) игры, так же как и ценность обучения!

---

### Может ли современная педагогика обойтись без игры?

---

Во всех спонтанных формах обучения игра является естественным и существенным элементом. Лишь немногие субкультуры отвергают этот путь усвоения умений, навыков и традиций, основанный на подражательной деятельности ребенка. Психологи утверждают, что первый диалог между ребенком и взрослым происходит через игру уже в младенческом возрасте, сознательная и бессознательная функция которой заключается в развитии у ребенка внимания к частям тела, жестам и речи. Однако, как только общество приступает к институционализации образования, оно ис-

ключает из школы игру и стремится создать жесткую систему передачи информации. Игнорируя особенности мышления ребенка, общество претендует на его формирование исходя из системы взглядов и суммы знаний взрослой части населения. Средством, традиционно используемым для осуществления такой передачи знаний, является система символов — слова, цифры, образы, к которым почти исключительно сводится содержание учебной деятельности. Однако, как недавно заметил Ферраротти (Ferrarotti, 1985),

символы предполагают прямую связь с действительностью, которую они обозначают. Смысл слова, цифры и даже образа становится ясным лишь на основе непосредственного опыта и умственной операции. Школа же считает, что ребенок уже приобрел опыт общения с внешним миром, и ограничивается только разговорами о нем.

Промышленно развитые общества, особенно население крупных агломераций, все более отдаляются от такого опыта, и соответственно классическая педагогика оказывается несостоятельной уже в самой своей основе. Однако эта педагогика имеет вековые традиции: со временем она получила широкое признание, гуманизировалась и стала более гибкой, приемля даже игру в качестве снисходительного жеста по отношению к ребенку.

Об этом свидетельствует и мой собственный опыт обучения в начальной школе. Мой отец был учителем и очень любил свою работу. Какое место занимала игра в его педагогической деятельности? Он всегда стремился сочетать школьные уроки с различного рода внеклассными мероприятиями — экскурсиями, посещением театров, спортивными занятиями, и мы, увлеченные его энтузиазмом, предавались игре в минуты отдыха и во время долгих вечеров, проводимых в школе или около нее. Поэтому и домашние задания, и работа

в классе, какими бы рутинными они ни были, воспринимались нами как посильный труд. Все вместе это гармонично сочеталось.

Конечно, единственно верной методики обучения не существует. С игрой или без нее, всегда есть хорошие и плохие учителя и благоприятная или неблагоприятная среда. А обучение должно гармонично сочетаться с окружающей ребенка средой. Современная педагогика опирается на солидную историческую основу и большой опыт. Что же касается окружающей среды, то она быстро меняется, усложняется, и возникающий разрыв может иметь трагические последствия, если педагогика не будет развиваться. Причем именно развиваться, а не адаптироваться. Педагогическая наука должна идти в ногу с переменами в обществе и осознавать, что ценности представляют вовсе не ее основополагающие принципы, а результаты. В одних обществах вполне приемлемым может оставаться традиционное образование, в других оно становится неэффективным и даже приносит вред.

Современная педагогика продолжает существовать благодаря развитию идей, унаследованных от прошлого, и использованию новейших научно-технических достижений. Однако прошлое бессильно помочь ей в деле внедрения аудиовизуальных средств и средств массовой коммуникации, информатики и игры. По этому поводу Ферраротти замечает:

Вполне можно научить формально правильному языку, выучить математику и логику, не понимая соотношения между символами и действительностью. Дело все в том, что формальные операции и репрезентативные процессы связаны с разными нервными центрами и эти два вида операций могут осуществляться раздельно... Когда отсутствует связь между ними, ученик правильно выполняет все то, что от него требуется, но не способен проявить инициативу.

Игра может быть связующим звеном между формальными операциями и репрезентативным мышлением, но как совместить игровой процесс и методы традиционной педагогики? В наши дни перед учителем часто встает дилемма: работать как и прежде, т. е. обходиться без игры, или же попытаться сделать все возможное, чтобы включить игру в обучение. Однако по самой своей сути игра не может быть просто приспособлена, втиснута в систему. Перед ней открываются другие пути.

---

### Активные методы обучения и игра

---

Следует заметить, что мы не ратуем здесь за какую-то определенную форму обучения. Мы хотим лишь понять, почему задачи воспитания и обучения детей сегодня невозможно решить без применения правил, записанных в уставе «активной школы»: а) советовать, а не навязывать; б) мобилизовать энергию ребенка; в) поддерживать связь школы с жизнью; г) исходить из подлинных интересов ребенка. Это революционный переворот в педагогике: ее центром вместо учителя становится ученик.

Чем является игра для школы? Не более и не менее как одним из аспектов этой революции, элементом, от нее неотделимым, поскольку он неразрывно связан с уважением личности ребенка и его потребностей: игра, свобода, деятельность — ни один из этих трех компонентов не может быть изолирован от двух других, не теряя при этом своего смысла.

Еще в 1840 г. Сеген задавался таким вопросом: «А почему бы детям не принести в школу все, что их особенно интересует?» Сколько учителей используют сегодня в качестве отправной точки в своем преподавании то, что было им подсказано детьми? Слишком часто учи-

теля приносят кассеты, диапозитивы, учебные игры, строительные материалы, а ведь здесь больше внимания следовало бы уделить творческой инициативе учащихся, их самостоятельности.

Современная педагогика может во многом способствовать развитию ребенка, но ее воздействие становится малоэффективным из-за использования устаревших методов и средств.

Поиски новых путей, безусловно, ведутся, но при этом порой допускаются крайности: учеба превращается в развлечение или преподавание становится бесконтрольным. Чаще же нововведения нивелируются самой школой. Одной из современных тенденций является интеграция творчества и игры. Однако школы, в том числе и дошкольные учреждения, где игра включена в программу, часто вводят элементы творчества и игры посредством новых технических средств или просто придерживаются линии «невмешательства» в этом вопросе.

Как это ни парадоксально, но иногда во имя сохранения сложившейся концепции детской игры ее запрещают в школе. Если же исходить из того, что «игра — это добровольная деятельность», то тогда можно согласиться со следующим положением:

Как только игра приобретает учебный характер, она, будучи по сути своей деятельностью добровольной, не имеющей другой цели, кроме развлечения, перестает фактически быть игрой. Как только игру хотят использовать для развития тех или иных способностей, расширения знаний индивида, это уже не игра. (Rabecq — Maillard, 1969.)

Означает ли это, что Декроли и психологи-генетики, а также все сторонники «активной школы» заблуждаются? Действительно ли учебные игры являются лишь опасной иллюзией, как это утверждают некоторые педагоги? Являются ли они средством «материализации мысли» (Compaugé, 1901), поме-

хой для любого творчества и для самой игры, черпающими свои ресурсы лишь в интеллектуальном одиночестве, которое, как считают, иногда следует предоставлять ребенку?

Доведенная до парадокса — а такая позиция встречается, — эта концепция роли игры в обучении может быть сформулирована следующим образом: игра — это не труд, т. к. труд (учеба), как правило, исключает свободу, поэтому труд и игра несовместимы. Но не менее парадоксальна и другая, настойчиво выдвигаемая несколько лет назад крайняя позиция тех, кто утверждал, что игра — это идеальное средство самообразования ребенка. Они категорически заявляли, что всякая попытка вмешаться в игру ребенка — это насилие над его личностью, что, свободно играя, он учится сам, усваивая все необходимое, и что единственный путь, гарантирующий его образование, заключается в обеспечении и защите его права на игру без какого-либо вмешательства. И тот и другой подход, как мы видим, лишь создают пропасть между игрой и учебной деятельностью.

Кроме того, проблема игры в школе — это и дилемма между «свободной игрой» и «управляемой игрой». Все те, кто объективно подходит к данной проблеме, отказались от термина «свободная игра», который, по их мнению, означает беспорядочную игру, и от термина «управляемая игра», который практически не имеет отношения к игре как таковой, заменив их понятием «игра в сопровождении».

Каменов (1985) пишет:

Мы утверждаем, что учитель не должен контролировать игру. Это означает, что он не должен доминировать в процессе игры или навязывать игру детям, но из этого вовсе не следует, что он остается полностью безучастным наблюдателем. Результаты исследований доказывают необходимость подлинного взаимодействия во время игры между детьми

и педагогами. Если же под свободой понимать пассивное отношение, отказ от умелого, внимательного руководства и доброжелательной помощи, отрицание всякой дисциплины, ведущее к анархии, — такая свобода является тормозом для развития детей и приводит к инфантилизму. Это равносильно закабалению, а не освобождению.

Именно в этих условиях перед учителем открывается путь к применению игры. Но он должен вступить на него, вооружившись новой педагогикой.

## К педагогике игры

Ответственность учителя очень велика. В его задачу входит преподавание учебных предметов, передача подрастающему поколению культурных ценностей, достижение воспитательных целей. За свою работу он должен отчитываться. Может ли введение в обучение игрового компонента помочь учителю успешно осуществлять свою деятельность?

Если игра — это «орудие детства», посредством которого ребенок произвольно познает окружающий его мир, и в то же время орудие в руках педагога для воздействия на детей, ему необходимо научиться умело пользоваться им, знать его технологию. Наша технология воспитания и обучения называется педагогикой, которая лишь открывает для себя такой мощный рычаг воздействия, как игра. Кайуа (1958) прав, говоря, что в многочисленных работах по игре не всегда речь идет об одном и том же. Игрой обычно называется явление, предполагающее большое количество поведенческих актов, затрагивающих область сознательного и бессознательного, и в силу этого весьма многогранное.

Не все его аспекты, однако, могут быть использованы для целей обучения. Не-

допонимание связано с проблемой терминологии: применять для обозначения весьма отличающихся друг от друга аспектов игры один и тот же общий термин, распространяя его и на другие умственные процессы, — значит лишать его всякого смысла, поскольку в каждом случае рассматривается лишь один из аспектов игры, остальные же отвергаются как несущественные.

Именно так и произошло с учебными играми: относить их к разряду игры или нет? Этот вопрос возникает лишь при узком, устаревшем подходе к игре, однако его можно будет обсуждать только тогда, когда будут найдены более адекватные понятия, однозначно понимаемые всеми. Наш семантический багаж, столь скудный и, кстати, столь неодинаковый в разных языках, как нельзя лучше показывает, с каким высокомерием и безразличием мы относились к игре по сравнению, скажем, с культурой или психологией. Избитые приемы, вызывающие только усмешку, сводятся к тому, чтобы сравнивать "game" и "play", проводить параллель, например, между игрой музыканта и политической игрой и т. д. Что касается нашей области изучения, то возникает вопрос: играет ли ребенок, открывая геометрические законы, которым подчиняются простейшие головоломки, или с увлечением передвигая кубики в соответствии с логико-математической моделью? Должны ли мы называть игрой или трудом (ввиду недостатка терминов) то глубокое удовлетворение, которое испытывает ребенок, когда с помощью учебного материала открывает для себя основные процессы человеческого мышления? Игра, если так квалифицировать эту деятельность, является в таком случае частью гораздо более широкого мыслительного феномена, чем в обыденном смысле, и именно это имеет существенное значение для процесса обучения.

Когда речь идет об игре, часто приходится слышать, что ребенок учится бес-

страшию, стреляя из деревянного пистолета, что он играет в школу, собрав вокруг себя друзей, воображает себя великим гонщиком, сидя в детской машине, или представляет своего плюшевого медвежонка могущественным вождем индейцев. Все это, конечно, игры, но можно ли считать их **однорядковыми?**

Между тем эта способность к ассимиляции и воображению, если учитель будет относиться к ней с уважением, пониманием и умело стимулировать ее развитие, несомненно позволит ученику с большим интересом приступить к изучению тем, обычно считающихся малоувлекательными. Мы имеем здесь в виду не только малышей: увлечение подростков и даже взрослых развлекательными или интеллектуальными играми является не менее сильным.

Разнообразные гипотезы, рассматривавшие игру как своего рода клапан для выпуска избыточной энергии, как средство подавления инстинктов или как возврат к временам далеких предков, практически не позволяли считать ее серьезным педагогическим инструментом. Результаты недавних исследований одного из ее аспектов свидетельствуют, судя по всему, о том, что она является для ребенка важнейшим средством усвоения культуры и практического познания окружающего мира. В таком случае традиционный учитель вряд ли может быть для него чем-то большим, нежели простым источником информации. Именно через игру ребенок, подросток и даже взрослый в основном воспринимают и усваивают все то, что учитель дает им: они делают новое знание частью своей жизни, выходя за рамки условностей, рефлексов, механического заучивания, обогащая им свой жизненный опыт так, что оно становится непосредственно связанным с их мышлением и действиями.

Чтобы усваивать, нужно иметь конкретный материал; чтобы творить, также необходима определенная основа. Ины-

ми словами, игра никоим образом не исключает силу примера, вербальный фактор, элементы дидактики, но она их модифицирует. Не подменяя собой учебный процесс, она выступает в качестве важного элемента содержания учебной деятельности, способствует повышению ее эффективности.

Все вышесказанное указывает на потребность в педагогической психологии и даже психопатологии игры: как и любые другие явления человеческой жизни, она может принимать нетрадиционные формы, в целом способствуя развитию как специального, так и общего образования.

Над решением этих проблем трудятся многие педагоги и исследователи. Сейчас проводится ряд экспериментов, причем часть из них начата уже давно, и это позволяет подвести первые итоги. Зародилось и развивается широко-масштабное движение; в некоторых странах органы образования создали комиссии для изучения игр и игрушек, а также путей их внедрения в школах; университеты вводят комплекс дисциплин, касающихся игры, — этнологию, историю, психологию и т. д.; экспериментальную работу ведут целые коллективы учителей; установлены — правда, пока еще слабые — контакты с отраслью, занимающейся изготовлением игрушек; для руководства и координации деятельности в данной области созданы организации, такие, как Международный совет по детским играм и игрушкам.

Поскольку развитие познания и становление педагогики игры не могут быть отделены от современных открытий, касающихся детей, вполне естественно, что вся эта работа должна основываться на новых достижениях в области психологии, в частности генетической психологии, которая благодаря Пиаже открыла широкую область для исследований и дискуссий. Многие дисциплины, которые еще недавно были абсолютно не связаны с игрой, сегодня

включают ее в предмет изучения. Примером тому являются исследования Монтанье (Montagnier, 1978), основанные на этологии и процессах невербальной коммуникации, и Пла (Plat, 1983), построенные на данных биологии и эргономики. В результате внесен практический вклад в разработку игр, игрушек, учебно-игровых ситуаций и материалов.

Педагогика взаимодействия концентрирует внимание на вопросах взаимосвязи между игрой и средой. Феноменология возвращает игру в сферу деятельности человека, отвергая ее статус изолированного психологического явления, в силу которого игра долго оставалась за рамками гуманитарных наук. В последней статье Ферраротти подчеркивается важность эмоции, тесно связанной с игровой ситуацией, в освоении таких считающихся «интеллектуальными» дисциплин, как математика или орфография... Было бы преждевременно составлять полный перечень того, что происходит в постоянно меняющейся и обогащающейся области игры. Однако уже сейчас нам крайне недостает серьезного обсуждения всех этих гипотез.

Я утверждаю, что игра — это одно из средств, способствующих обучению детей и структурированию их мышления... К сожалению, я не могу подкрепить этот тезис научными данными. Предстоит еще проверить теории, выдвинутые в качестве доказательства важности игры, выявить и определить ее средства, возможности и условия эффективности. Такая объективная оценка должна стать одним из аспектов педагогики игры.

Мы располагаем результатами исследований, свидетельствующими о том, что уровень эффективности обучения возрастает при использовании игровых приемов в учебном процессе. Среди таких работ можно упомянуть экспериментальное исследование корреляции воображения и познавательной деятельности (Yawkey and Yawkey, 1982); ис-

следование значения игры для развития пространственного мышления (Rost, 1978); исследование роли игры в формировании интеллектуальных умений и навыков (Kamenov, 1985). Эти досконально проведенные исследования, осуществлявшиеся в жестких условиях с использованием контрольных групп и данных фактологического и статистического анализа, тем не менее оставили невыясненными множество проблем. Ван дер Коэй (1979, 1983), анализируя результаты многих исследований, и в частности своих собственных, заключает: «Дальнейшие исследования должны уделить больше внимания вопросам практического использования игры. Наши данные ясно показывают бесполезность традиционного метода, при котором игру относят лишь к объектам наблюдения». Он особенно подчеркивает «трудность различения эмоциональных и познавательных аспектов игры из-за их тесного переплетения», в связи с чем психология и педагогика игры ставят нас перед проблемами, которые не могут быть разрешены при современном уровне знаний.

---

### Подготовка учителей и учащихся

---

Внедрение игры в школе предполагает применение совершенно новой педагогики, основывающейся на полученных результатах и учитывающей вопросы, поставленные проводимыми ныне исследованиями, что требует также новых методов подготовки учителей.

Это не простая задача. «Нам кажется, — пишут Лэф и Брюнель (1960), — что сочетание игры и учебы, наблюдаемое сегодня в школе, стало возможным лишь в результате искажения смысла игры и извращения содержания учебной деятельности: в игру вносятся эле-



В игру вносятся элементы полагаемой аскетичности учебной деятельности в надежде, что, в свою очередь, первая скрасит вторую.

Международный центр исследований в педагогике в Севре (Франция), открытый в 1972 году, был, без сомнения, первым местом для обсуждения возможных пересечений игры и образования. Эти цели были ограничены, поскольку организация стремилась лишь «поддерживать проект открытия всех учебных заведений и работе, и игре, поскольку это, по общему признанию, – взаимодополняющие, но различные виды деятельности». Лейф и Брунелле (1960) отмечают, что

Задача оказалась трудной с самого начала. Сила привычки такова, что участники проекта на каждом шагу сталкивались с ужасной альтернативой либо изобретать новые способы внедрения игры, либо защищать в качестве реабилитированного принципа игры метод абсолютно недирективный, метод невмешательства, кульминацией которого является прекращение теоретического дискурса.

Мнения не меняются быстро. Отчет Симпозиума по игре и обучению, проведенного в Париже в 1985 году журналом *L'Education par le jeu* («Обучение через игру») отмечает, что: «В детском саду игра не представляет никакой особой проблемы, но в начальной и средней школе учителя проявляли недоумение, а иногда и искреннее беспокойство, когда рассматривалась возможность введения Игры в их классах ». Однако учителя вызвались участвовать в этом новшестве по собственной инициативе!

Однако, игра не обсуждалась на Симпозиуме как панацея или как учительская приманка, и взгляды участников на игру хорошо отражаются в следующем утверждении:

«Тем не менее, ряд правил должен соблюдаться. Например, дети не должны играть, просто когда им хочется этого, но только тогда, когда учитель так решает, иначе существует опасность хаоса. Кроме того, игра должна быть

направлена... ограничено; не безнадзорно, а организовано в установленных пределах.»

Один момент, который многие учителя, даже те, кто убежден в пользе игры, находят трудным принять, поскольку он противоречит основам их подготовки: игра не может быть навязана или ограничена, поскольку она не может рассматриваться в часто исключительных терминах конвенционального образования. Они привносят в новое явление свои привычные способы рассуждения. Они продолжают требовать от игры прямой связи между причиной и следствием: я научил правилу правописания, мне следует сейчас дать диктант и подытожить ошибки; я провел урок истории, теперь пусть ученики воспроизведут его, чтобы я понял, усвоил ли он. Учителя обучены мыслить в картезианских терминах. Преподавание для них относится к области ясности, к сфере сознательного ума, еще более уменьшенной до пропорций, позволяющих управление. Однако бессознательные процессы и символизация в огромной степени вступают в царство игры.

Следовательно, чтобы учителя приняли людический подход и поняли его, они должны как минимум научиться учитывать случайные факторы и учитывать гипотезы психоанализа и экзистенциального опыта – одним словом, всех гипотезы о человеческом разуме в его сложности.

Понятно, что такой запрос запутывает и пугает некоторых учителей, и иногда они предпочитают ограничиться той же доброжелательной установкой, которая в XVIII столетии наводнила классы играми типа «Змей и лестниц» и вариаций образовательного лото, тем самым приводя к забвению настоящей игры.

По общему признанию, педагогика игры, так её точнее именовать, гораздо сложнее, но, как минимум, человечнее.

Будучи принятой, она окажется я гармоничным полем, где ученик и учитель могут спонтанно взаимодействовать. Он будет уважать образовательные потребности и служить в качестве методологической основы.

Мы уже обладаем учебными методиками, которые позволяют нам понемногу входить в игровое пространство и оказывать поддержку реализации людического подхода. Использование образовательных игр – как раз такая методика; не тех, которые скрытно служили традиционному обучению, или неумолимо направляли мышление ребенка к «правильному ответу», но тех, которые придают огромное значение предоставлению возможностей для познания, комбинирования, креативности...

Авторитарное обучение и программированное обучение могут также легко сосредоточиться на играх типа конструктора или учебных материалах, как и педагогика, открытая для нетрадиционного мышления и игры. Legrand (1972) подчеркивает «характер обучающей игрушки как материализованного дизайна для обучения»: учителя должны научиться распознавать в них собственный дизайн для обучения.

Не только незаменимые игры и игрушки, сделанные самими учениками, но и игрушки фабричного изготовления найдут свое место в школе. Они отражают практически все аспекты мира, в котором живут дети и подростки. Они уже многому учат их в рамках спонтанной игры, но с внешней помощью они могут позволить детям открыть для себя гораздо больше.

Seguin (1895) описал их как «преимущественно подходящие для того, чтобы служить средством обучения», воплощая в себе взаимосвязанные аффективные и когнитивные аспекты игры. В сознании взрослых термины

«игры» и «игрушки» всё ещё часто имеют оттенок детскости. Не следует забывать, что психология показала, что дети до 12 лет не способны к полностью абстрактному мышлению и по-прежнему обращаются к конкретному опыту. Мир детских игрушек так же быстро меняется, как и технологии, и в последние несколько лет игры были разработаны в совершенно новых направлениях – например, симуляционные игры.

Более того, симуляционные игры, адаптированные к образованию, будут играть ключевую роль в игровой педагогике. Как ни парадоксально, они впервые были использованы в обучении взрослых. Методы их включения в преподавание разрабатываются на основе экспериментов, проведенных во многих странах: в Африке Perier (1978) и в Лаосе и других странах Martine Maurigas Bousquet (1983), связывающей их с неформальной активностью в целом. Книги с примерами и справочники практиков, подобные тем, что были написаны Тэйлором и Уолфором (1972), уже сделали их доступными учителей.

Это всего лишь один из примеров способов действия, которые будут принимать различные формы, включая, конечно, информатику. Тем не менее, они приобретут истинное значение и станут по-настоящему эффективными только в классах, которые учитывают все возможности информации, экспериментирования и коммуникации.

Некоторые учителя всегда будут избегать игры, например, те, кто верит в беспощадный подход к образованию. Такой подход имеет тенденцию набирать силу в промышленно развитых странах, где все большее число подростков покидает школу без какой-либо полезной квалификации. Это также соответствует точке зрения группы учителей, представитель которой недавно сказал в следующих терминах на французском телевидении: «Все, что мы хотим делать,

– это учить. Мы отказываемся брать на себя ответственность за ваших детей». Мы уже говорили о затруднениях обычного образования; Здесь мы видим, что оно разрушено. Такие учителя не хотят иметь ничего общего с игрой: игра – это форма гуманизма.

В то время как один мир изучает трудный вопрос о возрожденной педагогике, однако, возникает другой мир, из которого может возникнуть новая педагогика: развивающийся мир. Существуют ли еще подлинные культуры, в которых может быть создана традиционная педагогика, наряду с сопутствующими ей ценностями? Есть ли перспективы нового типа образования, позволяющего детям быть спонтанными? Мы получаем запросы от разных стран в отношении образовательных игр, но во многих случаях эти запросы, похоже, сосредоточены не столько на содержании, сколько на форме – как печатать книги, записывать магнитные ленты, изготавливать игрушки и т.д. Было бы очень жаль, если бы эти страны, наделенные новой силой, захотели довольствоваться поиском наряду с остатками традиционной педагогике технических средств, которые являются лишь иллюзией, к которой она цепляется. Можем ли мы возложить наши надежды на них, и на деятельность всех этих небольших убежденных групп, которые уже практикуют педагогику игры?

Еще одним аспектом общей подготовки учителей, который представляет трудности, является их личное участие. Мы видели проблемы, связанные с овладением педагогикой игры на уровне идей. Те же проблемы возникают на уровне действий. Сила традиции такова, что новые концепции могут быть приняты только при условии, что они остаются чисто словесными. Опыт показывает, что организованные курсы для педагогов и учителей по педагогике игры проводятся с участием

заинтересованных лиц, которые приходят для получения информации и приобретения новых инструментов, но когда объявляется, что игры будут фактически практиковаться, требуя эмоционального и физического участия самих участников, обнаруживаются различные формы сопротивления. Учитель может легко вообразить игру, но ему может быть трудно принять, что в соответствии с духом этой новой педагогики ему необходимо стать игроком, который, без сомнения, лучше понимает последствия игры и умеет вписывать ее в свои иные обязанности и, таким образом, остается лидером своего класса, но игрок, который спустился со своей трибуны и отошел от принципов, которые она символизирует.

Задача тем сложнее, чем мало кто из молодых учителей играл в свое детство, и большинство из них не могут найти в себе никакого вдохновения для игры. Они принадлежат в большинстве своем тем поколениям, которые воспитываются на ничейной земле жилых комплексов, приклеившись к их телевизорам, отодвинутым на обочину учебы в казарменных школах.

Требования, предъявляемые к учителям сегодня, бесконечно велики. Области знаний, которые должны быть охвачены, многочисленны и сложны и постоянно развиваются; Само общество находится в состоянии хаоса; Средства массовой информации захлестнули мир, и первое проявление энтузиазма исчезло, ничто не доказывает, что они вносят вклад в интеллектуальное развитие, творчество или социально-аффективное развитие, в любом случае не так, как их предлагают детям, не воспитывающим детей.

Новая роль образования больше не может быть просто обучением учеников, а, как об этом часто говорится, научить их, как учиться, выбирать и организовывать самих себя. Однако оно

ориентировано на учащихся, которые в большинстве своем далеко не стабильны или не способны к концентрации. Многие из них больше не могут играть, и это приводит к серьезным неуравновешенным личностям и разочарованному, если не агрессивному отношению к обществу и его институтам.

Было время, в соответствии с первыми взглядами на образовательную подготовку к игре, когда способность к игре считалась врожденной. Однако эта потенциальная возможность может быть значительно нарушена окружающей средой. Кроме того, игра в качестве вклада в интеллектуальное и социальное развитие ребенка явно является культурным феноменом. Ввиду провала социального и семейного окружений, не школа ли, прежде чем полагаться на эффективность игры, должна сначала научить детей играть? Участие в играх, некоторые из которых не имеют прямого отношения к учебной предметной теме, поможет создать интересы в жизни этих детей, повлиять на их эмоциональный баланс и обеспечить их социальную интеграцию. Школа также сочтет необходимым, для того, чтобы образование, которое она обеспечивает, было по-настоящему эффективным, найти какой-то способ компенсировать отсутствие реального опыта, который ранее оказывался спонтанной игрой за пределами её стен.