

88.8
А 67

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ — ШКОЛЕ
НАУКА

Н.П. Аникеева

ВОСПИТАНИЕ **ИГРОЙ**

31 35
**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ
НАУКА — ШКОЛЕ**

Н.П. Аникеева

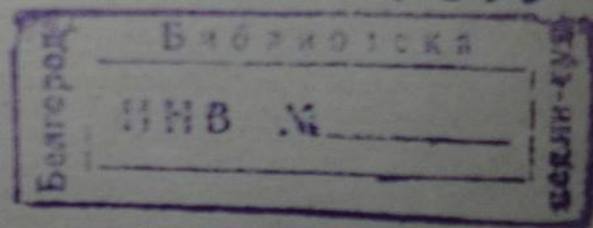
**ВОСПИТАНИЕ
ИГРОЙ**

Книга
для учителя



0000317322

434252



МОСКВА
«ПРОСВЕЩЕНИЕ» 1987

Рецензенты: доктор психологических наук, профессор Я. Л. Коломинский; кандидат педагогических наук О. С. Газман

Нэлли Петровна Аникеева

ВОСПИТАНИЕ ИГРОЙ

Зав. редакцией Н. П. Семькин

Редактор А. И. Луньков

Младший редактор С. Ю. Базилевская

Художественный редактор Е. Л. Ссорица

Художник Н. Н. Буркова

Технический редактор Н. А. Битюкова

Корректор Л. Г. Новожилова

ИБ № 9817

Сдано в набор 27.10.86. Подписано к печати 18.03.87. Формат 84×108¹/₃₂. Бум. типограф. № 2. Гарнитура литературная. Печать высокая. Усл. печ. л. 7,56. Усл. кр.-отт. 7,88. Уч.-изд. л. 8,79. Тираж 100 000 экз. Заказ 6601. Цена 25 коп.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Государственного комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. 129846, Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Областная типография управления издательств, полиграфии и книжной торговли Ивановского облисполкома.

153628, г. Иваново-8, ул. Типографская, 6.

Аникеева Н. П.

А67 Воспитание игрой: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1987. — 144 с. — (Психол. наука — школе).

В книге рассматриваются психолого-педагогические возможности игры как косвенного метода воспитания детей. Подробно показаны стихийные и педагогически организованные ролевые игры подростков и старшеклассников, в том числе и игры-фантазирования (игры наедине). Рассмотрены особенности игровой позиции педагога, условия, необходимые для организации игры.

Книга будет полезной учителям всех специальностей, классным руководителям, воспитателям групп продленного дня, руководителям кружков детской самодеятельности, пионервожатым, родителям.

А 4306010000—484
103(03)—87 179—87

ББК 88.8

ВВЕДЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ ИГРЫ

«Игра ребенка — это жизненная лаборатория».

С. Т. Шацкий

Сегодня, как никогда, широко осознается ответственность общества за воспитание подрастающего поколения. Реформа общеобразовательной и профессиональной школы нацеливает на использование всех возможностей, всех ресурсов для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Далеко не все педагогические ресурсы используются в сфере воспитания. К таким мало используемым средствам воспитания относится игра.

На значение игры в воспитательном процессе обращали специальное внимание классики советской педагогики Н. К. Крупская и А. С. Макаренко. Н. К. Крупская писала: «Увязка воспитательного процесса с жизнью останется чисто формальной и не даст воспитательного эффекта. Чтобы получился этот воспитательный эффект, надо знать, как эмоционально готовить ребят к восприятию тех или других явлений, как организовать их эмоциональную жизнь. К этому же вопросу тесно примыкает вопрос о воспитательном значении игры...»¹.

А. С. Макаренко писал: «Есть еще один важный метод — игра. Я думаю, что несколько ошибочно считать игру одним из занятий ребенка. В детском возрасте игра — это норма, и ребенок должен всегда играть, даже когда делает серьезное дело... У ребенка есть страсть к игре, и надо ее удовлетворять.

Надо не только дать ему время поиграть, но надо пропитать этой игрой всю его жизнь. Вся его жизнь — это игра.

У нас был завод с первоклассным оборудованием. Делали фотоаппараты «Лейка» с точностью до одного микрона, и все-таки это была игра»².

¹ Крупская Н. К. Воспитание. — Пед. соч. В 6-ти т. М., 1979, т. 3, с. 383.

² Макаренко А. С. Некоторые выводы из педагогического опыта. — Соч. В 7-ми т. М., 1958, т. V, с. 272.

Не противопоставление игры труду, а их синтез! В этом, на наш взгляд, и заключается сущность игрового метода. То же обстоятельство постоянно подчеркивал А. С. Макаренко: «Нужно прежде всего сказать, что между игрой и работой нет такой большой разницы, как многие думают. Хорошая игра похожа на хорошую работу, плохая игра похожа на плохую работу. Это сходство очень велико, можно прямо сказать: плохая работа больше похожа на плохую игру, чем на хорошую работу»¹.

Сходство труда и игры А. С. Макаренко видел в следующем:

Во-первых. «В каждой хорошей игре есть прежде всего рабочее усилие и усилие мысли... Игра без усилия, игра без активной деятельности — всегда плохая игра».

Во-вторых. «Игра доставляет ребенку радость. Это будет или радость творчества, или радость победы, или радость эстетическая — радость качества. Такую же радость приносит и хорошая работа, и здесь полное сходство».

В-третьих. «Некоторые думают, что работа отличается от игры тем, что в работе есть ответственность, а в игре ее нет. Это неправильно: в игре есть такая же большая ответственность, как в работе, — конечно, в игре хорошей, правильной...

Отличие игры от труда в том, что в труде реализуется общественная цель — создание материальных и культурных ценностей... Игра не преследует таких целей, к общественным целям она не имеет прямого отношения, но имеет отношение косвенное (выделение мое. — Н. А.)»².

Термин «правильная, хорошая игра» надо понимать как игра, педагогически грамотно организованная, игра воспитывающая.

Среди игр, которые особенно сильно влияют на духовное, нравственное развитие личности, следует выделить ролевые игры. Наличие роли, двух планов самочувствия (игрового и реального), сюжета обеспечивает этой игре многообразные воспитательные возможности. В дальнейшем речь пойдет именно о ролевых играх и творческих играх, близких по своей психологической сущности к ролевым.

На сегодняшний день в педагогической практике игрой охвачены только дошкольники. Очень мало играют в шко-

¹ Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей. — Соч. в 7-ми т. М., 1957, с. IV, с. 374.

² Там же, с. 374—375.

лах с младшими школьниками, разве что в пионерских лагерях. С подростками, если и играют, то только в условиях пионерского лагеря — и то в основном в подвижные игры. Ролевые игры используются значительно реже. Создается впечатление, что развивающие и воспитывающие возможности ролевой игры в воспитательном процессе осознаются недостаточно. Считается естественным, что игра шире используется в условиях летнего и зимнего лагерей, чем в школе. Традиционно сложился стереотип: в лагерь дети едут отдыхать и получать удовольствие; школа же — учреждение серьезное, игра здесь приемлема лишь в небольших дозах, в паузах между серьезными занятиями учения и труда.

Такая система взглядов относится к традиционной педагогике, названной Ш. А. Амонашвили *императивной*¹. В своей книге он вскрыл недостатки этой педагогики, назвав в качестве главного ее ограниченные возможности в плане потенциального развития ребенка.

Императивная педагогика предполагает прежде всего прямые, непосредственные средства воздействия на ученика: требовательность и жесткий контроль. В настоящее время в практике воспитания имеется такой переизбыток прямолинейных воздействий, что о последствиях этого мы читаем уже у психотерапевта. Так, В. Леви пишет:

«За годы врачебной практики я вплотную узнал не одну сотню людей, маленьких и больших, которые
не здороваются,
не умываются,
не чистят зубы,
не читают книги,
не занимаются (спортом, музыкой, ручным трудом, языком... самоусовершенствованием включительно),
не работают,
не женятся,
не лечатся

и т. д., и т. п., и т. п., и т. п.

!!! ТОЛЬКО ПОТОМУ, ЧТО ИХ К ЭТОМУ ПОНУЖДАЛИ!!!...

Всегда ли это так?

Нет, не всегда; но часто, и слишком часто, чтобы это можно было назвать случайностью»².

¹ См.: Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников. М., 1984.

² Леви В. Нестандартный ребенок. М., 1983, с. 91.

К прямым средствам воздействия относят: приказ, требование, указание, уговаривание, напоминание, совет, подсказку, заключение соглашений и договоров и т. д. и т. п.

Игра относится к косвенному методу воздействия, когда ребенок не ощущает себя объектом воздействия взрослого, когда он полноправный субъект деятельности. Поэтому в процессе игры дети сами стремятся к преодолению трудностей, ставят задачи и решают их. Игра — это то средство, где воспитание переходит в самовоспитание. Конечно, когда эта игра «правильная и хорошая», как говорил А. С. Макаренко.

Именно в игре строятся отношения между взрослым и ребенком. Эти отношения лежат в основе *личностного подхода*, когда педагог ориентирован на личность ребенка в целом, а не только на его функции как ученика. Игровой метод включения школьника в деятельность и общение предполагает именно личностный подход. Игра — не развлечение, а особый метод вовлечения детей в творческую деятельность, метод стимулирования их активности. Ролевую игру, как любой косвенный метод, использовать труднее, чем прямое воздействие. Гораздо легче просто указывать детям: «Делай так!», «Повторяй за мной!» Ролевая игра требует определенных педагогических усилий, педагогического мастерства. Возможно, еще и поэтому она весьма редкая гостья в школе.

Ролевая игра может быть организована как самостоятельная деятельность, например сценическая, когда спектакль является ее результатом.

Ролевая игра может выступать как игровое общение. Это сюжетные игры типа «магазин», «школа», «больница» и т. д. Здесь главное — не результат, а сам процесс игрового взаимодействия участников.

Наконец, ролевая игра может быть использована и как способ организации неигровой деятельности. Например, школьный класс на какое-то время объявляется экипажем космического корабля, вырабатываются «инструкции» по выполнению ряда учебных и других задач.

Сегодня, когда ролевая игра широко применяется экономистами, социологами, социальными психологами в сугубо взрослых сферах, все чаще на конференциях и в печати раздается призыв: «Пора вернуть игру в школу!»

Люди, прошедшие в школьном детстве через ролевые игры, более подготовлены к творческой деятельности, гибкому и вместе с тем целенаправленному поведению.

ГЛАВА 1

ИГРА — СЛОЖНОЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

«Очень наивно понимать социальное только как коллективное, как наличие множества людей. Социальное и там, где есть только один человек и его личные переживания».

Л. С. Выготский

«Человек играет только тогда, когда он в полном значении слова человек, и он бывает вполне человеком лишь тогда, когда играет».

Ф. Шиллер

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РОЛЕВОЙ ИГРЫ (НУЖНА ЛИ ИГРА ВЗРОСЛЫМ)

Психологи относят игру к *интрогенному* поведению, т. е. поведению, детерминированному внутренними факторами личности (потребностями, интересами), в отличие от *экстрогенного* поведения, определяемого внешней необходимостью¹.

Современная философия называет в числе ключевых ценностей радость. Именно на получение радости «направлено интрогенное, или «игровое», удовлетворение духовных потребностей как свободная игра человеческих сил»².

Стремление получить радость через «свободную игру человеческих сил» можно проиллюстрировать фактами спонтанно возникающих игр взрослых. Пример тому — воспоминания актера Н. В. Петрова.

Однажды на квартире Сулержицкого собрались сбежавшие со скучного вечера-маскарада актеры Художественного театра — Книппер, Качалов, Москвин, Петров, Сац. Жена Сулержицкого пригласила всех

¹ См.: Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М., 1966, с. 334—335, 347.

² Нравственная жизнь человека. М., 1982, с. 20.

ужинать. «А не сыграть ли нам в индейцев?» — неожиданно предложил Сац, когда любезная хозяйка налила чай. Все сначала удивленно посмотрели на Илью Александровича, затем весело рассмеялись и, приняв это неожиданное предложение, спешно принялись допивать чай.

Первым из-за стола встал Сац и, быстро подойдя к роялю, сыграл «нечто индейское» — все зааплодировали, засмеялись, и игра началась. Крупнейшие мастера театра, нелепо одетые, в половине второго ночи буквально превратились в детей, увлеченно разыгрывая небывалые приключения из жизни индейцев. Сулержицкий и Сац наперебой предлагали темы для игры, причем Сац, что-нибудь предложив, кидался к роялю и начинал доигрывать не высказанное словами, продолжая свой рассказ в музыкальной форме и, наконец, становясь актером.

— Кидайтесь, кидайтесь на него, — кричал мне Сулержицкий, когда к берегу, на котором столпились индейцы, подплыла лодка и из нее вышел миссионер Качалов.

— Кокоша, изображайте пальмы.

— Сейчас за них будут прятаться индейцы перед нападением на миссионера.

Я перебегал с места на место, изображая пальмовую рощу, и добросовестно скрывал собою воинственных индейцев. Но неожиданно Сац — вождь индейского племени — метнулся к роялю и, начав играть приближение поезда, крикнул мне:

— Петров, превратитесь в поезд и на полном ходу промчитесь в глубину сцены.

Я охотно переставал быть пальмовой рощей и превращался в поезд...

«Дети-актеры», увлеченные игрой, не замечали времени. Заминка произошла только тогда, когда индейцы должны были зажарить Качалова-миссионера и скушать его, а он вынул неожиданно часы и произнес своим всепобеждающим, изумительным голосом:

— А вы знаете, господа, что уже четверть шестого?

Эта отрезвляющая фраза невольно создала паузу, которой воспользовалась любезная хозяйка, пригласив всех к утреннему чаю¹.

Для нас в данной сцене интересно прежде всего то, что игрой увлечены актеры, т. е. люди, имеющие возможность удовлетворить потребность в игре своей театральной деятельностью. Но, очевидно, сценическая игра не исчерпывает потребности человека в переживании радости.

Потребность в игре, вероятно, зависит от творческих возможностей личности. Ведь творчество обязательно связано с переживанием радости от самого процесса деятельности.

Однако своеобразие игры в отличие от других форм интрогенного поведения в том, что «игра является генеральной формой поведения: все формы экстрогенного поведения могут составить содержание игры»². Поэтому игра может быть включена в любой вид деятельности. Эту особенность игры общество всегда использовало как сред-

¹ Сац Н. И. Новеллы моей жизни. М., 1973, с. 42—44.

² Унадзе Д. Н. Психологические исследования. М., 1966, с. 348.

ство обучения детей и взрослых труду, военному делу, познанию и т. д.

В. М. Шукшин в романе «Я пришел дать вам волю» изображает, как Степан Разин именно с помощью игры повернул общественное мнение войска к мысли: на милость царя надеяться нельзя — надо военными действиями добиваться воли. Вот как это изображает писатель.

Степан в присутствии казаков затевает громкий разговор с одним из своих советчиков — Матвеем.

«...А война — дело худое, Матвей. Зачем же нас на грех толкаешь? Замордовали? Так царя попросить можно, а не ходить на него с войной. Тоже, додумался! Вот и пойдем просить. Скажем: бояры твои вконец замордовали мужика. Заступись. Хошь посмотреть, как мы просить будем?»

— Как это? — не понял умный Матвей.

— А так. Я просить буду, а Стырь вон — царя из себя скорчит. Он умеет. Стырь!.. Валяй на престол, я скоро приду с Дона просить тебя. Всех собери — пускай все глядят.

Стырь, большой охотник до всякого лицедейства, понял все с полуслова. Вышел из шатра...

Пошли одеваться в дорожные одежды. Противиться бесполезно. И опасно. Да и поглядеть интересно, как будут «просить царя»...

Стырь тем временем сооружал «престол». На этот раз он восседал на большой чумацкой арбе, устелив ее всю коврами и уставив кувшинами с вином. Весь лагерь собрался смотреть «прошение». Для «казаков с Дона» оставили неширокий проход; перед арбой — просторный круг.

Стырь, все приготовив, стал поглядывать в проход, проявляя суетливость и нетерпение...

Но вот закричали:

— Казаки идут! Казаки идут!

Разин шел впереди своей группы. Был он одет, как и все с ним «просители», — богато, глаза блестели жутковатым веселым блеском...

— Пришли мы к тебе, царь-батюшка, жалиться на бояр твоих, лиходеев! И просить тебя, оставь вольности Дону! Всегда так было! — Разин говорил громко, всем. — До тебя были вольности! А ты отбираешь!

— Сиухи хошь? — спросил Стырь. — С дороги-то...

— Я воли прошу, а не сиухи!

— Какой тебе воли? — вскинулся Стырь. — А хрен в зубы не надо? Воли он захотел!..

— Как же нам без воли?

— Какой тебе воли надо?

— Не вели мужиков имать да вертать с Дону опять помещникам...

— Пошто на одном месте пригвоздить хочешь мужика? — спросил Матвей Иванов. — Был хоть выход.

— Плетей! — велел Стырь, показав на Матвея.

«Приближенные царя» схватили Матвея и три раза всерьез жогнули плетью.

— Какие жалобы, казак? — повернулся Стырь опять к Степану.

— Пошто — как войне быть на Дону или миру — мы не вольны сами решать? Мы хотим решать сами, как нам любо, а как нет... Нас на войну шлешь... Сам затеваешь, а нас шлешь! Куда хочешь, туда и шлешь. Мы не смей пикнуть! Мы не слуги тебе! Не стрельцы!..

— Плетей! — тоже заорал Стырь...
«Приближенные» бросились к Разину...
— Стой! — остановил их Стырь. И слез с арбы. — Я прокачусь на ем. На Дону, говорят, жеребцы славные — попробую.
Степан смиренно опустилсЯ опять на четвереньки.
— Седло! — распоряжался Стырь. — А то я ишо свою царскую собью... На Разина накинУли седло. Он молчал. Стырь сел на него.
— Ну-ка, прокати царя!..
— Куда, великий? Куда, князь всея, всея?..
— За волей... Где она? Я сам не знаю...
Разин громко заржал и поскакал по кругу.
— Э-эх! — орал Стырь. — За волей поехали! Их-ха!
Степан опять заржал, да громко, умело.
— Ну, как воля, казак? Узнал волю?
— Нет ишо. — Степан остановился. — Слазь.
— Я ишо хочу...
— Слазь.
Стырь слез.

Степан опять упал на колени.
— Спасибо, царь-государь, теперь узнали мы до конца твою волю. Спасибо! Спасибо! Спасибо! — Степан трижды стукнулся лбом о землю. — Теперь отпусти нас на Дон — погуляем мы за твою волюшку. Отпускай нас.

— Отпускаю. Меня возьмите с собой на Дон — я тоже погуляю с вами.

— Шиш! Гуляй, братцы! Царь показал, какая будет его воля! Запивай ее, чтоб с души не воротило!..»

Никакие доводы не смогли бы быть более убийственны и действовать так быстро, как под влиянием игрового изображения.

Специфика игры в том, что она одновременно ставит человека в несколько позиций: Разину она дает возможность участвовать в лицедействе, импровизации, «забаве»; убедить с помощью игры окружающих в бесполезности надежды на мирный «договор» с царем; продемонстрировать модель взаимоотношений царя и казаков. Эта особенность позиции вытекает из двуплановости игры. Личность в игре находится одновременно в двух планах: реальном и условном (игровом). Степан Разин — одновременно и атаман казачьего войска, и «проситель царя», Стырь — и казак в войске Разина, и «царь». В процессе игры оба плана заметно переплетались и ни один не исчезал.

При нарушении одного из планов игра всегда расстраивается. Если, разыгрывая Куликовскую битву, мальчишки входят в азарт, то игра кончается, начинается просто драка. Особенно очевиден распад игры, когда кто-либо из участников не желает войти в игровую ситуацию, оставаясь в реальном плане. Вот эпизод из повести Л. Н. Толстого «Детство».

«Снисхождение Володи доставило нам очень мало удовольствия; напротив, его ленивый и скучный вид разрушал все очарование игры. Когда мы сели на землю и, воображая, что плывем на рыбную ловлю, из всех сил начали грести, Володя сидел сложа руки и в позе, не имеющей ничего схожего с позой рыболова. Я заметил ему это; но он отвечал, что от того, что мы будем больше или меньше махать руками, мы ничего не выиграем и не проиграем и все же далеко не уедем. Я невольно согласился с ним. Когда, воображая, что я иду на охоту, с палкой на плече, я отправился в лес, Володя лег на спину, закинул под голову руки и сказал мне, что будто бы и он ходил. Такие поступки и слова, охлаждая нас к игре, были крайне неприятны, тем более, что нельзя было в душе не согласиться, что Володя поступает благоразумно.

Я сам знаю, что из палки не только что убить птицу, да и выстрелить никак нельзя. Это игра. Коли так рассуждать, то и на стульях ездить нельзя; а Володя, я думаю, сам помнит, как в долгие зимние вечера мы накрывали кресло платками, делали из него коляску, один садился кучером, другой лакеем, девочки в середину, три стула были тройка лошадей, — и мы отправлялись в дорогу. И какие разные приключения случались в этой дороге! И как весело и скоро проходили зимние вечера!.. Ежели судить по-настоящему, то игры никакой не будет. А игры не будет, что ж тогда останется?..»

Нарушение игрового, условного плана делает игру бессмысленной. Если же личность полностью уходит в условный план, теряя реальный, то это уже не игра, а патология.

Игра — сложное социально-психологическое явление уже потому, что это не возрастное явление, а личностное. Потребность личности в игре и способность включаться в игру характеризуются особым видением мира и не связаны с возрастом человека. Однако стремления к игре взрослых и детей имеют различные психологические основания.

Необходимость игры и искусства для человека Л. С. Выготский объяснял, применяя образ воронки: «Шеррингтон сравнивал нашу нервную систему с воронкой, которая обращена широким отверстием к миру и узким отверстием к действию. Мир вливается в человека через широкое отверстие воронки тысячу зовов, влечений, раздражений, ничтожная их часть осуществляется и как бы вытекает наружу через узкое отверстие. Совершенно понятно, что эта неосуществившаяся часть жизни, не прошедшая через узкое отверстие нашего поведения, должна быть так или иначе изжита»¹ (т. е. проявлена. — Н. А.).

Продолжая мысль Выготского, можно рассуждать так: взрослый человек, который уже совершил выбор одного из возможных жизненных путей, живет в сфере узкого канала

¹ Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1968, с. 314.

воронки, а игра, искусство позволяют ему в условном плане почувствовать другие возможные варианты жизни, не использованные в реальном плане.

У ребенка все по-другому. «Стоит только взглянуть на ребенка, — пишет Л. С. Выготский, — чтобы увидеть, что в нем заключено гораздо больше возможностей жизни, чем те, которые находят свое осуществление. Франк говорит, что если ребенок играет в солдата, разбойника и лошадь, то это потому, что в нем реально заключены и солдат, и лошадь, и разбойник»¹.

Иными словами, если взрослый в игре «пробует», «переживает» уже не использованные возможности жизни, то ребенок проигрывает, «примеривает» еще не использованные, не выбранные возможности. Именно это и делает игру могучим средством социализации ребенка, приобщения его к нормам и ценностям общества.

Способность «расширять» канал воронки у каждого человека зависит от того, в какой степени он, применяя опыт детства, может пользоваться игровыми ролями в реальной жизни.

Воспользуемся монологом врача-психотерапевта, который В. Леви проводит в одной из своих книг: «...Надо вам сказать, что с раннего детства я любил играть в волшебные превращения — будто я какой-то другой человек, зверь, растения, предмет, что угодно. Кем и чем я только не перебивал, кому и чему только не подражал...

... Вот так я жил, переходя из существования в существование, и очень долго не понимал, что же такое «я», что есть «я сам». Я хочу и могу быть всем — вот это я знал. Все, чем я был в своих ролях-играх, переплавлялось во мне самовольно, все хотело жить дальше, и я не умел ничему мешать. Жизненные же свои, обязательные роли — такого-то мальчика, сына своих родителей, ученика такого-то класса и т. д. — я при этом, разумеется, исполнял, но считал их чем-то побочным и преходящим. И так, внутренне, как я потом узнал, живут многие мальчики и девочки.

... Однако Серьезная Жизнь требовала своего и все более загоняла меня в жесткую роль «себя самого». Не осознавая, что происходит, я постепенно стал утрачивать сокровища Страны Детства... Были разные полосы — Детство уходило и возвращалось... Был мрачный период, когда я всерьез поверил, что я — только я; достаточно сказать, что из-за этого «самого себя» я едва не стал алкоголиком

¹ Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1968, с. 313.

и некоторое время был близок к самоубийству. Но все-таки Детство меня спасло...

...Происходило немало забавного. Помню, будучи еще школьником, ничего еще не смысля в самовнушении, не зная даже и слова такого, я искал способы борьбы с жутким парализующим экзаменационным волнением... Еще несколько проб и ошибок — и я, наконец, улавливаю, что самый верный способ хорошо сдать экзамен, при прочих равных условиях, — это на самом экзамене играть в то, что это игра в экзамен!..

...И вот, наконец, игра найдена: я играю на экзаменах некоего Васю Кошкина, который сдает экзамены за некоего Диму Кстонова (имя автора монолога. — прим. Н. А.). С Димой Вася заранее договаривается, чтобы в случае провала или недостаточно хорошей оценки он не обижался: как выйдет, так и выйдет, доверился, так уж не обесчудь. Поэтому волновался один Дима, а сдававший за него Вася только изображал волнение — слегка заикался; на двоих, стало быть, получалось вполтину меньше.

Открытие невеликое, но практически ценное. Далеко не всегда я знал материал лучше всех, но сдавать экзамен, несмотря на ужасную свою нервозность, вскоре научился всех лучше, шпаргалками принципиально не пользовался... Лишь спустя много лет я осознал, что этот мой Вася Кошкин был типичным служебным «я», Внутренним Двойником, которых я наизобретал потом великое множество и для себя, и для своих пациентов. Еще много раз я забывал и вспоминал, что я не один, что меня много...

Сквозь нашу телесную оболочку, как жильцы гостиной, проходят многообразные «я». Так почему же «быть самим собой» означает быть все время одним и тем же? Быть не собой, а ничтожной частью себя?..

Я изобрел психологический велосипед, сработанный нашими предками еще в допещерные времена... но для меня этот велосипед стал ракетой. Внутренняя игра. Мои двойники, о которых не знал никто, кроме меня...

— Ты художник, — повторял я себе, — ты художник, пишущий автопортрет в соавторстве с жизнью. Очевидность — еще не Истина. Сначала человек играет роль, а потом роль — человека. Медленно, но верно и тело, и лицо, и чувства, и ум начинают принадлежать тому Некто, которого Вы поселяете у себя внутри. Это правило без исключения: взгляните в любого, и вы убедитесь в этом»¹.

¹ Леви В. Искусство быть другим. М., 1980, с. 36—41.

Интереснейшее рассуждение. Оно ценно не только тем, что это пример глубокого самоанализа, но и тем, что это квалифицированный совет психотерапевта, направленный на самооздоровление при помощи внутренней игры. Кроме того, здесь продемонстрирован тонкий адаптационный прием. Ученые утверждают, что для сегодняшнего и завтрашнего дня характерны объективные тенденции ускорения социального и научно-технического прогресса. Одно из следствий НТР — увеличение стрессовых ситуаций. «Технологическое обеспечение НТР требует все большей и большей специализации, которая, хотим мы того или не хотим, все больше ограничивает нашу поисковую активность. Снижение же ее... приводит к серьезным психофизиологическим расстройствам, так как перестает уравнивать стрессовое давление все усложняющегося социума. Получается, казалось бы, заколдованный круг — ...человеком же созданная НТР начинает превышать его же возможности по «вписыванию» в нее. Думается, что воспитываемое с детства умение мыслить в разных координатах, дающее неограниченные возможности улавливать принципиально неограниченную многозначность мира, — мощнейший адаптационный резерв нашего мозга. Тем более, что... способность к такому полифоническому мышлению — биологически обусловленное свойство человеческого мозга. Обусловленное структурой его»¹.

Именно игровая модель мира обеспечивает многозначность связей. Принцип игры — «все может быть всем» — подготовка к полифоническому мышлению.

Внутренняя игра (пример которой приведен выше), определяемая логикой «быть самим собой», не означает быть все время «одним и тем же» и является эффективным адаптационным приемом для личности и средством развития ее полифонического мышления.

На адаптационные возможности игры указывал еще Л. С. Выготский. Он называл игру и искусство средством «взрывного уравнивания со средой в критических точках нашего поведения»².

Взрослый человек с развитыми духовными потребностями обязательно нуждается в том, чтобы переживать состояние игры, хотя бы с целью игрового разрешения внутренних конфликтов. Федя Протасов в пьесе Л. Толстого

¹ Космос нашего мозга (обсуждение). Выступление В. С. Ротенберга. — Знание — сила, 1984, № 1, с. 23.

² Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1968, с. 348.

«Живой труп» жалуется: «Моя жена — идеальная женщина была. Она и теперь жива. Но что тебе сказать? Не было изюминки, — знаешь, в квасе изюминка? — не было игры в нашей жизни. А мне нужно было забываться. А без игры не забудешься».

Для преодоления внутренних конфликтов существует очень эффективный прием — «игра в другого человека».

Вот пример из письма к В. Леви.

«Стало совсем плохо после того, как двое парней на улице отпустили нелестное замечание в адрес моей внешности... После этого жизнь стала просто невыносимой: я никуда не выходила, ни с кем не общалась... Но случилось невероятное. Я познакомилась с женщиной, внешне почти безобразной, но чем-то удивительно привлекательной... Она сказала мне: «Я прекрасно знаю, что собою представляю, уродливее меня поискать, ты в сравнении со мной — красавица. Но я поняла одно: *на тебя смотрят так, как ты сама на себя смотришь* (выделено мной. — Н. А.). Стоит только почувствовать себя обаятельной, и тебя будут считать такой. Но это надо уметь». И она умеет!.. Это придало мне какую-то смелость. Терять было нечего. Я начала играть эту женщину, все время представляя ее вместо себя. Ходила легко, улыбалась, — даже кокетничала... И вскоре заметила, что на меня смотрят по-другому...» (К., библиотекарь)¹.

А вот другой вариант игры, примененный Ираклием Андрониковым. Он утверждает, что в детстве говорил несвязно, сбивчиво. «Мешала мне больше всего патологическая застенчивость, которая странным образом уживалась с беспечностью и безудержным стремлением смешить, лицедействовать, причем, как только я скрывался за образом, скованность начисто исчезала. А начну от себя рассказывать — дрожу!.. И пусть это не покажется странным, я многому научился у тех, в образы которых «внедрялся». Я до сих пор становлюсь находчивее, думая в образе. И уж, во всяком случае, то, что я говорю за другого, «шире» моих личных возможностей. Так я научился председательствовать на собраниях, «думая за Фадеева». Довольно толково редактирую рукописи в образе С. Я. Маршака. Вникаю в структуру стихов, поверяя их мелодику и логические акценты в образе Яхонтова. Становясь Борисом Леонидовичем Пастернаком, начинаю видеть вокруг то,

¹ Леви В. Охота за мыслью. М., 1971, с. 205.

чего никогда не замечал, и удивляюсь ассоциациям, которые в собственном моем сознании никогда не родились бы...»¹.

Умение людей входить в игру влияет на эмоциональную атмосферу общения, создает настроение окружающим. В лирической зарисовке В. Пескова «Бабье лето» есть такой эпизод. Люди в воскресный день возвращаются на электричке из леса домой. Едет и бабушка с внуком, у которого в руках охапка кленовых листьев. Контролер проверяет билеты. Мальчик лукаво протянул ему кленовый лист. Контролер с нарочито серьезным видом разглядел лист на свет и деловито лязгнул щипцами. Все засмеялись, стали советовать сохранить «проверенный» лист на память... Как немного потребовалось контролеру, чтобы создать в вагоне атмосферу радости — просто на секунду войти в игровой план.

Вот какое это сложное социально-психологическое явление — игра. При достаточно осознанном отношении она становится средством стрессового контроля, самообновления, самоусовершенствования, преодоления внутреннего конфликта, а также стимулирования приподнятого настроения.

Почему же этим средством так редко пользуются взрослые? Почему игра считается преимущественно признаком детства?

Прежде всего заметим, что пространственно-образное восприятие опережает словесно-логическое, так что дети, для которых характерен именно первый тип восприятия, более предрасположены к образному, игровому постижению мира. По мере развития словесно-логического восприятия нередко наблюдается преобладание рационального над эмоциональным, однозначного над игровым.

Далее. С возрастом люди получают массу возможностей воздействовать на мир, в то время как в детстве игра — доминирующий способ в силу недостаточной развитости «взрослых» способов познания и действия.

Но главное, пожалуй, в следующем. С детства люди привыкают слышать: «Хватит играть, пора серьезным делом заняться», «Устал работать — иди поиграй». С детства лепится жесткий стереотип: игра — это то, что не серьезно. Игра отождествляется с тем, что «легкомысленно», что «развлечение». И взрослые люди компенсируют отсут-

¹ Андроников И. Биография устного рассказа. — Лит. газета, 1974, 13 ноября, с. 7.

ственные игры многочисленными хобби, погружением в созерцание телевизионных программ, играми по правилам (шахматы, карты), спортивным «болением» и т. п.

Примеры подобных компенсирующих вариантов приводит А. С. Макаренко: «Тот — особенный воротничок надевает, особенные очки наденет, в которых ему кажется, что он походит на профессора. У другого — прическа, как у поэта»... «Почему мы ставим у себя в книжном шкафу красивые книги с золотыми корешками поверх, а другие — похуже — подниз? Мы играем в людей интеллигентных, культурных, имеющих библиотеку»¹.

И еще одна немаловажная причина. Ролевая игра (как внешняя, так и внутренняя) требует определенных душевных усилий. Компенсирующие игру увлечения и занятия более легки для осуществления.

Автор предложил 86 студентам старших курсов педагогического института следующие вопросы:

— Бывает ли у вас желание поиграть в ролевые игры? 62 ответа — да; 20 ответов — неопределенных: типа «трудно сказать», «иногда», «изредка»; 4 ответа — нет.

— Часто ли удовлетворяете свое желание поиграть? 8 ответов — никогда; 59 ответов — очень редко; 12 ответов — неопределенных: «когда как», «не помню»; 7 ответов — часто.

— Почему во взрослом состоянии стали играть значительно реже или перестали играть совсем?

Названные причины можно сгруппировать следующим образом.

— Мешает бытующий стереотип: «Игра — это не серьезно», «Игра — это детское времяпрепровождение».

— Совместные игры требуют неформального общения, а оно сейчас стало практически проблемой, так как компенсируется просмотром телепередач, посещением кино и театров, чтением книг.

Итак, налицо переживание потребностей в игре и осознание препятствий для ее осуществления. Однако заметим, что необходимость внутренней работы во время игры не осознается.

¹ Макаренко А. С. Некоторые выводы из педагогического опыта. — Соч. В 7-ми т. М., 1956, т. V, с. 319, 272.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКОЙ ИГРЫ

Философы утверждают, что «игра — это особая форма детской жизни, выработанная или созданная обществом для управления развитием детей; в этом плане она есть особое педагогическое творение, хотя творцом ее были не отдельные люди, а общество в целом, а сам процесс возникновения и развития игры был «массовым» ...процессом, в котором естественно-историческая закономерность «пробивалась» через разнообразную сознательную деятельность отдельных людей»¹.

В теоретической литературе игра рассматривается, как:

- 1) особое отношение личности к окружающему миру;
- 2) особая деятельность ребенка, которая изменяется и развивается как его субъективная деятельность;
- 3) социально заданный ребенку и усвоенный им вид деятельности (или отношение к миру);
- 4) особое содержание усвоения;
- 5) деятельность, в ходе которой происходит развитие психики ребенка;
- 6) социально-педагогическая форма организации детской жизни, «детского общества»².

Все эти функции детской игры определяются ее психологическими особенностями, раскрытыми в исследованиях Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и других ученых.

Прежде всего, игра — порождение деятельности, посредством которой человек преобразует действительность, изменяет мир. Суть человеческой игры — в способности, отображая, преобразовать действительность. В игре впервые формируется и проявляется потребность ребенка воздействовать на мир, стать субъектом, «хозяином» своей деятельности.

Сущность игры заключается в том, что в ней важен не результат, а сам процесс, процесс переживаний, связанных с игровыми действиями. Хотя ситуации, проигрываемые ребенком, воображаемы, но чувства, переживаемые им, реальны.

Эта специфическая особенность игры несет в себе большие воспитательные возможности, так как, управляя содержанием игры, включая в сюжет игры определенные роли,

¹ Щедровицкий Г. П. Методологические замечания к педагогическим исследованиям игры. — В кн.: Психология и педагогика игры дошкольника. М., 1966, с. 94.

² Там же, с. 92—93.

педагог может тем самым программировать определенные положительные чувства играющих детей. Во-первых, важен сам опыт переживания положительных чувств для человека, во-вторых, через переживания только и можно воспитать положительное отношение к деятельности. Игра имеет богатые возможности сформировать положительное отношение и к неигровой деятельности.

С. Л. Рубинштейн подчеркивает, что ребенок, играя ту или иную роль, не просто фиктивно переносится в чужую личность; входя в роль, 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 самой личности ребенка в целом¹.

Игра с ее возможностью условного вхождения в роли, недоступные для человека в реальной действительности, дает ему «возможность говорить с собой на разных языках, по-разному кодируя свое собственное «Я»².

Ролевой игрой дети овладевают в конце раннего детства, к третьему году жизни. Однако игра не возникает спонтанно. Для этого необходимо наличие разнообразных впечатлений у ребенка от окружающей действительности, и самое главное воспитательное воздействие взрослых. Именно частое и целенаправленное общение ребенка со взрослыми является определяющим в овладении им новым видом деятельности — ролевой игрой. При отсутствии руководства со стороны взрослых никакие игрушки (в каком бы то ни было количестве) не стимулируют развитие ролевой игры. Как же идет развитие ролевой игры ребенка? Сначала каждый ребенок играет по-своему, не взаимодействуя и не общаясь с другими детьми. Затем начинается взаимодействие на основе взятых на себя ролей. Вначале взаимодействия с игрушками идут вне всякой роли, ребенок просто выполняет определенные действия: «варит», «моет», «возит», лишь позже появляются роли, связанные с этими действиями: «я — повар», «я — мама», «я — шофер». Наблюдения показывают, что, для того чтобы младшие дети начали игру, недостаточно умения просто воспроизводить какие-то действия, необходимо, чтобы у детей возникло определенное эмоциональное отношение к персонажу, который представлен сюжетной игрушкой. Это положение важно, так как показывает, что уже на са-

¹ См.: Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946, с. 592.

² Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М., 1970, с. 83.

мых ранних этапах своего возникновения игра содержит эмоциональное отношение к объекту действия.

В процессе развития игры изменяется и выполнение роли. Вначале она носит обобщенный характер, затем наделяется индивидуальными чертами.

Примерно с трех лет до поступления в школу игра становится ведущим типом деятельности дошкольника, т. е. определяющим его развитие.

Как показывал известный детский психолог Д. Б. Эльконин, содержание детских игр развивается от игр, в которых основным содержанием является предметная деятельность людей, к играм, отражающим отношения между людьми, и, наконец, к играм, в которых главным содержанием выступает подчинение правилам общественного поведения и общественных отношений между людьми¹.

Фактически через ролевую игру взрослые «выводят» ребенка из «чисто» предметной деятельности в мир отношений. Внешне можно и не заметить большой разницы: ребенок и раньше мыл куклу, кормил ее. Но переход от предметной деятельности к ролевой игре заключается в том, что теперь действия ребенка с предметами включены в новую систему отношений к действительности, в новую эмоционально-привлекательную деятельность. Благодаря этому они объективно приобретают новый смысл. Так, в развитии ребенка благодаря ролевой игре появляются новые тенденции. Д. Б. Эльконин предполагает, что именно в игре происходит переход от мотивов, имеющих форму досознательных, аффективно окрашенных, непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, стоящих на грани сознательности.

Игровая деятельность характеризуется тем, что в ней может происходить перенос значения с одного предмета на другой. Приведем эксперимент, который психолог А. С. Спиваковская проводила с девочкой-дошкольницей Сашей. Когда та рисовала, экспериментатор предложила ей вместо карандаша некоторое время пользоваться кубиком; Саша сердито отказалась. Тогда ей была предложена кукольная вилочка, девочка была возмущена. Но вот началась игра «в больницу». Саша — врач. Она осматривает больных, выслушивает их, выписывает рецепты на лекарство. После некоторых игровых действий карандаш заменен на кубик.

¹ См.: Эльконин Д. Б. Детская психология. М., 1960, с. 156.

«Экспериментатор: «Саша, теперь вот этим пиши, мне карандаш нужен». Саша: «Кубик? Ну ладно, понарошку карандаш будет. Следующий! Что с Вашей дочкой? Горло? Так. Горчичники ей и капли в нос. Вот рецепт Вам». Делает несколько легких движений с кубиками над листочком бумаги. Протягивает мне: «Вот. Через день придете»¹. Так в игре появляется *замещение значений предметов*.

Символика детской игры впервые специально исследовалась Л. С. Выготским. Он утверждал, что предмет приобретает новое значение именно благодаря жестам. С этой точки зрения он и объяснял два таких факта.

Первый факт: *в игре для ребенка все может быть всем*. Это объясняется тем, что сам по себе объект приобретает функцию и значение знака только благодаря жесту. Отсюда понятно, что значение заключается в жесте, а не в объекте. Вот почему относительно безразлично, с каким предметом ребенок имеет дело в данном случае. Главное, предмет должен быть точкой приложения соответствующего символического жеста. Так, верховой лошадию становится для ребенка палочка, потому что ее можно поместить между ног, к ней можно применить тот жест, который будет указывать, что палочка в данном случае обозначает лошадь.

Второй факт: уже в играх 4—5-летних детей появляется *условное словесное обозначение*. Дети договариваются между собой: «Это будет дом, а это — тарелка» и т. д. В этом же примерно возрасте возникает чрезвычайно богатая речевая связь, толкующая, объясняющая и сообщающая смысл каждому отдельному движению, предмету и поступку. «Ребенок не только жестикулирует, но и разговаривает, объясняет сам себе игру и как бы наглядно подтверждает ту мысль, что первоначальные формы игры на самом деле представляют собой не что иное, как первоначальный жест, как речь при помощи знаков... Благодаря долгому употреблению значение жеста переходит на предметы, которые на время игры даже без соответствующих жестов начинают изображать условные предметы и отношения»².

Л. С. Выготский проводил эксперимент, где прослеживалось рождение знака из предмета. С детьми была организована такая игра, где знакомые предметы условно, в

¹ Спиваковская А. С. Игра — это серьезно. М., 1981, с. 65.

² Выготский Л. С. История развития высших психических функций. — Собр. соч. В 6-ти т. М., 1983, т. 3, с. 182.

шутку, обозначали другие объекты, необходимые для развертывания сюжета, например книга — дом, ключи — детей, карандаш — няню, часы — аптеку, нож — доктора, крышка от чернильницы — извозчика и т. д. Детям показывали при помощи изобразительных жестов на этих предметах какую-нибудь несложную историю, которую они очень легко читали.

Например, доктор на извозчике подъезжает к дому, стучит, няня открывает ему, он выслушивает и осматривает детей, выдает детям лекарство. Большинство детей 3 лет читают эту символическую запись чрезвычайно легко. Дети 4—5 лет читают и более сложную взаимосвязь: человек гуляет в лесу, на него нападает волк, кусает его, человек спасается бегством, доктор оказывает ему помощь, пострадавший отправляется в аптеку, затем домой. Охотник идет в лес убивать волка...

При этом сходство замещающих и заменяемых предметов не играет заметной роли. Главное, чтобы выбираемые предметы-заменители допускали соответствующий жест и могли служить для него точкой приложения.

Так, в одной игре ребенку предложили, чтобы его пальчики изображали детей. Он возражает. Пальцы для него слишком связаны с собственным телом, чтобы служить объектом для действующего жеста. Также и большие предметы, стоящие в комнате, не могут участвовать в этой игре¹.

Таким образом, еще Выготский показал, что принцип «все может быть всем» действует с известными ограничениями.

Игры с замещением предметов — хорошее средство развития детского мышления. Сегодня психологи при помощи тестов, в основе которых лежит игровое замещение, определяют особенности мышления. Дети, которые не видят границ в замещении предметов — у них буквально все может быть всем, независимо от формы и величины (дом маленький, человек — большой), не затрудняются и при классификации предметов. Они могут объединить и бабочку, и самолет, и птицу, и даже листок по принципу: «Здесь все, что летает».

Так, игра с замещением предметов может лежать в основе теста на изучение детского мышления.

Кроме того, своеобразие развитой игровой деятельнос-

¹ См.: Выготский Л. С. История развития высших психических функций. — Собр. соч. В 6-ти т. М., 1983, т. 3, с. 183.

ти в том, что здесь действие начинается от мысли (сюжетного представления), а не от вещи, не от реального окружения. Если дети играют в космонавтов, то диван может изображать ракету; если играют в полярников, тот же диван становится льдиной, т. е. принцип игрового замещения предметов позволяет игре становиться творческим процессом. Недаром знаток детской игры писатель Джан-ни Родари утверждает: «Играть — значит экспериментировать со случаем».

Центральным моментом игры детей-дошкольников всегда становится то, что является для них самым важным, т. е. отвечает наличным потребностям. В силу этого одно и то же содержание получает у детей разных возрастов разный смысл. Эта особенность игры с точки зрения ее содержания легла в основу текста, использованного в лаборатории Л. И. Божович на определение психологической готовности дошкольников к школьному обучению. Игры проводились с детьми 4—5 лет и 6—6,5 лет. Прежде всего, оказалось, что организовать игру в школу с детьми 4—5 лет очень трудно. Их мало интересует эта тема.

Если же, в конце концов, удастся организовать с малышами игру в школу, то она протекает следующим образом. Самое главное место в игре занимает уход и приход в школу. «Урок» в школе занимает всего несколько минут, причем начало и конец обязательно отмечаются звонком. Иногда тот ребенок, который давал звонки, вообще не делал промежутки между ними. Главное в школе — это перемена. На перемене дети бегают и затевают игру, не имеющую к школе отношения: варят обед, ходят на прогулку и т. п.

Совсем иначе выглядит игра «в школу» у 6—6,5-летних детей. Они охотно и быстро принимают тему игры. Тут же начинают устраивать класс: расставляют столы, стулья, требуют карандаши и бумагу — обязательно настоящие. Роли учеников считаются более привлекательными, чем роль учителя. Урок занимает центральное место: дети пишут палочки, буквы, цифры. «Звонок», как правило, игнорируется. Все, что не относится к учению, свернуто до минимума. Например, мальчик Вася (6,5 лет), изображавший учительницу, во время перемены вообще не вышел из класса, проделав все в речевом плане: «Вот я уже ушла, вот я пришла, вот уже пообедала, теперь давайте заниматься».

Особо следует отметить, что в результате игры в шко-

лу детей 6—6,5 лет остаются такие продукты их деятельности, которые явно свидетельствуют о том содержании, которое больше всего связано с потребностями учиться. Это — целые листки, заполненные буквами, цифрами, столбиками, иногда рисунками. Интересно, что на многих стоит отметка «учителя», выраженная баллами «5», «5+», «4» (плохих отметок нет)¹.

«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» — писал С. Л. Рубинштейн². Тем самым если игровые действия по своему содержанию незначимы для ребенка, то он может и не войти в игру, в игровое состояние, а будет лишь механически выполнять роль, не переживая связанных с ней чувств. Нельзя человека «наильно» включить в игру, помимо его воли (как и в процесс творчества).

Ребенок, мало играющий, теряет в своем развитии, так как в игре, по выражению Л. С. Выготского, «ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения»³.

Л. С. Выготский выделяет и парадоксы игры.

1. Ребенок действует по линии наименьшего сопротивления (получает удовольствие), но научается действовать по линии наибольшего сопротивления. Игра — школа воли.

2. Обычно ребенок испытывает и переживает подчинение правилу в ситуации отказа от того, что ему хочется, а в игре подчинение правилу есть путь к максимальному удовольствию. Игра дает ребенку новую форму желания, т. е. соотносит желание с ролью в игре и ее правилами. В игре возможны высшие достижения ребенка, которые завтра станут его реальным уровнем, его моралью⁴.

¹ См.: Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968, с. 220—221.

² См.: Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946, с. 590.

³ Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. — Вопросы психологии, 1966, № 6, с. 74—75.

⁴ См. в кн.: Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1979, с. 290.

ГЛАВА 2 РОЛЕВАЯ ИГРА И ОБЩЕНИЕ

«Искусство игры обернулось моделью для изучения закономерностей межличностных отношений».

П. В. Симонов

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБЩЕНИЯ И РОЛЕВОЙ ИГРЫ. ЭМПАТИЯ И РЕФЛЕКСИЯ

В современной психологии принято относить категорию «деятельность» к сфере субъектно-объектных отношений человека, а категорию «общение» к «субъектно-субъектным»¹. Игра обычно рассматривается как один из видов деятельности (С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин).

Однако если интеллектуальные игры («конструкторы», кубик Рубика, шахматы и т. д.) в «чистом виде» воспроизводят операции субъекта с объектом, то ролевые игры, безусловно, относятся к «субъектно-субъектным». Можно предположить, что интеллектуальные и ролевые игры — это не просто два разных вида игр, это различные категории психологических явлений.

Ролевые игры, как основывающиеся на субъектно-субъектных отношениях, ближе всего именно к категории «общение». Можно сказать, что ролевая игра — это одновременность двойного общения: реального и воображаемого (т. е. разыгрываемого).

В качестве важных моментов общения выступают эмпатия и рефлексия. Под *эмпатией* подразумевается способность понимать психические состояния других людей; сопереживание; эмоциональный отклик; эмоциональная идентификация с другими. *Рефлексия* рассматривается как самоуглубление, обращенность познания на свой внутренний мир; видение своей позиции со стороны; способность имитировать мысли партнера.

В ролевых играх и эмпатия, и рефлексия также являются важнейшими характеристиками, определяющими успешность игрового процесса. Но в игре они имеют специ-

¹ См., например: Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии. — В кн.: Проблема общения в психологии. М., 1981.

фические особенности, диктуемые двуплановостью игрового процесса.

Наличие эмпатии необходимо, во-первых, для реального плана игры — как учет психических состояний партнеров. Во-вторых, высокая степень эмпатии требуется при переходе от реального плана в воображаемый — как эмоциональная идентификация себя с игровым персонажем, роль которого исполняется. В-третьих, находясь в воображаемой роли, необходимо чувствовать ролевые переживания напарника. Именно различные сочетания этих проявлений эмпатии обеспечивают высшую ступень игры — уровень артистизма. И это касается не только театральной игры.

Высший уровень эмоциональной идентификации с изображаемым персонажем показан в итальянском фильме режиссера Росселлини «Генерал Делла Ровере» по мотивам произведения «Лорензаччо» А. де Мюссе. Жалкий, опустившийся субъект, мелкий жулик, но человек по натуре не злой, попадает в руки гестапо. Его заставляют под угрозой расправы сыграть в тюрьме роль аристократа, героя Сопротивления генерала Делла Ровере, чтобы заставить демаскироваться арестованных подпольщиков. Герой фильма, который вначале равнодушно, легкомысленно имитирует поведение генерала, на глазах изумленных гестаповцев превращается в того, кого изображает. Роль аристократа, патриота и борца за идеи Сопротивления становится его подлинной сущностью. Он в буквальном смысле отказывается выходить из игры, добровольно идет на казнь, поддерживая дух единомышленников генерала.

Логика фильма подводит к тому, что именно в роли Делла Ровере герой нашел себя, раскрыл подлинную сущность своей натуры. Прекрасно осознавая оба плана существования (реальный и игровой), он не пожелал расстаться с ролью, которая определила смысл его реальной жизни, сделала смерть героической.

Успех партнеров любой игры зависит от их рефлексивных особенностей. Игра — это всегда «распознавание типа поведения и выбор своей ответной системы действий» (Ю. М. Лотман).

Достаточно известен пример, приведенный Эдгаром По.

«Я знал одного восьмилетнего мальчика, который изумлял всех своим искусством играть в «чет и нечет». Игра эта очень простая: один из играющих зажимает в руке несколько шариков, а другой должен угадать, четное у него число или нечетное. Если угадает — получает один шарик, если нет — должен отдать шарик противнику. Маль-

чик, о котором я говорю, обыгрывал всех в школе. Разумеется, у него был известный метод обыгрывания, основанный на простой наблюдательности и оценке сообразительности партнеров. Например, играет «Чет или нечет?». Наш игрок отвечает: «Нечет» — и проигрывает, но в следующий раз выигрывает, ибо рассуждает так: «Простофиля взял в первый раз четное число, хитрости у него хватит как раз настолько, чтобы взять теперь нечет, — поэтому я должен сказать нечет. Он говорит «нечет» — и выигрывает. Имея дело с партнером немного поумнее, он рассуждает так: «В первый раз я сказал «нечет»; помня это, «чет», и, стало быть, ему следует взять нечет. Но он тотчас сообразит, что это слишком простая хитрость, и решится взять чет. Скажу лучше «чет», — говорит «чет» и выигрывает. В чем же в конце концов суть игры этого школьника, которого товарищи называли «счастливецем»?..

Когда я спросил мальчика, каким образом он достигает полного отождествления, от которого зависит успех, он отвечал мне: «Когда я хочу узнать, насколько мой противник умен или глуп, добр или зол и какие у него мысли, я стараюсь придать своему лицу такое же выражение, как у него, и замечаю, какие мысли или чувства появляются у меня в соответствии с этим выражением». Истина, высказанная школьником, лежит в основе всей мнимой мудрости, приписываемой Ларошфуко, Лабрюйеру, Макиавелли и Кампанелле».

Речь в данном случае идет о рефлексивных особенностях личности, т. е. о способности отождествлять себя с партнерами, о способности видеть всю ситуацию как бы сверху и себя в этой ситуации.

Рефлексивные особенности личности характеризуют интеллект человека, а также гибкость его поведения, т. е. способность ориентироваться в обстановке.

Благодаря наличию таких характеристик, как эмпатия и рефлексия, игра является универсальным средством изучения особенностей общения и обучения общению.

ИГРА КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТСКОГО ОБЩЕНИЯ

Наиболее явственно особенности стратегии поведения проявляются в ролевых играх, где партнеры должны одновременно ориентироваться и в реальных, и в игровых взаимоотношениях.

В нашем опыте система игровых ситуаций была использована для изучения стратегии поведения детей-лидеров десятилетнего возраста. Суть метода заключалась в том, что фиксировалась система приемов, которыми лидер реальных взаимоотношений добивался лидерской позиции в игровом сюжете.

В классе, с которым работала автор в качестве пред-

метника и классного руководителя со второго класса (это экспериментальная школа с предметным обучением в начальных классах), она руководила «Клубом любознательных». На занятиях клуба использовались различные игровые формы: защита фантастических проектов, конкурс «киностудий» (показ тематических рисованных фильмов), импровизации на тему сказок и т. д.

В начале обучения в четвертом классе были организованы следующие игровые занятия. Все ученики распределялись на группы по 4—6 человек. Каждая группа, получив название сказки, должна была распределить роли и показать сказку, как угодно изменяя сюжет.

Вот как это происходило в группе, где находился один из универсальных лидеров класса Лева — мальчик высокого интеллектуального развития, остроумный, обладающий великолепной реакцией. Эта группа для игры получила сказку «Красная Шапочка». Лева предложил сыграть эту сказку «наоборот». Предложение было встречено с энтузиазмом: принцип «наоборот» десятилетним детям представляется очень оригинальным. Итак, Лева своим предложением сразу обеспечил себе роль режиссера. Но он, оказываясь, смотрел намного дальше, на несколько «ходов» вперед. «Пусть в сказке все будет наоборот. Пусть Красной Шапочкой будет тот, кто абсолютно непохож на нее». Этим предложением он закрепил за собой и главную роль, так как из всей группы (три мальчика, две девочки) именно он — высокий мальчик спортивного вида — менее всего походил на Красную Шапочку, и все единодушно выдвинули его на главную роль. Далее, реализуя условие «наоборот», ему ничего не стоило навязать сюжет: жил-был бедный волк в лесу, который всего боялся. Он попал в капкан. Храбрая девочка Красная Шапочка спасает волка и ведет его к своей бабушке, где он и поселяется сторожить избушку. Так сказку и сыграли.

В следующей серии игр автор не только распределила сказки, но и сама закрепила за всеми участниками роли, а также точно обозначила сцены, которые надо в сказке изобразить, предельно ограничив возможности их выбора самими детьми (в целях эксперимента).

Данной группе была дана сказка «Морозко», Лева — роль собачки Жучки, назначена последовательность сцен: первая сцена «В избе», вторая сцена «В лесу», третья сцена «Возвращение из леса».

Эта группа была вызвана первой для показа (в первой же серии проводилась жеребьевка групп). Все действующ-

щие лица заняли свои места и объяснили, что они делают: Дед сидит, читает газету, Падчерица подметает пол, Мачеха готовит обед, Дочка глядит в окно, Жучка караулит дом у двери.

Мачеха (энергичная девочка с быстрой, развитой речью) говорит: «Дед, пошли Падчерицу в лес, дрова кончились».

Дед — мальчик интеллектуальный, начитанный, развитый, но с замедленной реакцией. Пока Дед поворачивал голову в сторону Мачехи, Жучка опередила его: «Тяв-тяв, Мачеха, в лесу холодно, у Падчерицы обуви нет, иди сама в лес».

Между Мачехой и Жучкой начинается бурный диалог, из которого Жучка выходит победительницей. По ее настоянию все идут в лес. В лесу их ждал Морозко — такой же универсальный лидер класса, как и Лева. Но так как Жучка уже захватила инициативу в первом действии, сформировав у действующих лиц установку на себя как на лидера, то Морозко не сумел даже на главной роли перехватить эту инициативу. В финале по настоянию Жучки Морозко замораживает Мачеху и одаривает Падчерицу.

Так игровые ситуации позволили выявить особенности стратегии поведения лидеров в детском возрасте. Уже в этот период дети могут обеспечить себе лидерские позиции, овладев любой игровой ситуацией, где действуют такие средства самоутверждения: развитая речь, способность предвидеть реакции партнеров на несколько ходов вперед, быстрая реакция в диалоге.

Свой опыт взаимоотношений дети выявляют в свободных ролевых играх. Большой материал дают сюжетные игры в куклы. У психологов есть даже специальный тест, который так и называется — «Тест игры в куклы». Он проводится так.

В игровой комнате детского учреждения образуется кукольный дом. В реалистической обстановке, соответствующей убранству современной квартиры, располагаются куклы — члены семьи: бабушки и дедушки, папы, мамы, тети, дети разных возрастов. В набор игрушек также входят куклы, наделенные различными социальными ролями: учителя, врачи, милиционеры, дворники, продавцы и другие. Куклы в различных сочетаниях предлагаются детям для игры. Часто им предлагаются игрушки, из которых может быть составлен двор в городе или деревенской местности, обстановка спортивного зала или школьного класса. Детям может быть предложена игра по заранее за-

данному сюжету или предоставлена полная свобода действий. Один из вариантов этого эксперимента назван «картина мира», и, действительно, после нескольких игровых сеансов создается достаточно глубокое и полное представление о том, каким представляется окружающий мир играющим детям.

Проигрывая сюжеты «В семье» дети за своих кукол говорят различные монологи, в которых отражаются реальные переживания детей. Вот некоторые примеры их высказываний, которые зафиксированы психологами: «Я люблю свою младшую сестренку», «У меня никудышный брат», «Моя мама самая красивая!», «Моя мама хорошая, только нервная!», «Если бы мой брат никогда не родился», «Я никому не даю в обиду свою сестру», «Моя мама — королева!», «Моя мама — баба-яга!»

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ИГРЫ

В процессе игры в куклы отношения детей и отношения к детям проявляются в том виде, как они воспринимаются самими детьми.

Именно вследствие единства психологической природы общения и игры последняя может иметь высокий *психотерапевтический эффект*. Психотерапевтические функции игры заключаются в том, что она может изменить отношение человека к себе и другим; изменить психическое самочувствие, социальный статус, способы общения в коллективе. Этот аспект игры менее всего освещен в педагогической литературе.

Психотерапевтической возможностью, прежде всего, обладают сценические игры, суть которых — разыгрывание ролей для зрителей, т. е. играющие должны достаточно хорошо уловить сущность *изображаемого для других образа*. Эти игры предваряются серией репетиций, которые сами по себе являются упражнениями для способов общения в роли. Психотерапевтический механизм сценических игр состоит в определении ролей для участников. К. С. Станиславский писал: «Все, конечно, знают наше актерское свойство: некрасивый хочет быть на сцене красавцем, низкий — высоким, неуклюжий — ловким. Тот, кто лишен трагических или лирических данных, мечтает о Гамлете или о ролях любовника; простак хочет быть Дон Жуаном, а комик — королем Лиром. Спросите любителя, какую роль он хотел бы более всего играть. Вы удивитесь его выбо-

ру. Люди всегда стремятся к тому, что им не дано, и актеры ищут на сцене того, чего они лишены в жизни»¹.

Роль может раскрыть в человеке то, что в нем скрыто, заторможено. Станиславский рассказывал, как во время подготовки любительского спектакля исполнительница одной из ролей заболела и ему пришлось привлечь на ее место сестру. Сестра редко выступала в спектаклях из-за природной застенчивости. «Не веря в благоприятный исход этой замены, я репетировал по обязанности и часто не мог скрыть недоброго чувства к ней, хотя она была ни в чем не повинна и вовсе не заслуживала моего недоброжелательства, — вспоминает режиссер. — Я мучил ее и довел на одной репетиции до последнего предела терпения. С отчаяния она провела главную сцену так, что мы ахнули. Точно она вырвала из себя то, что закупоривало ей душу, как пробка. Сковылавшая сестру застенчивость была ею сломлена в порыве отчаяния, и ее сильный темперамент вырвался наружу, точно река в прорвавшуюся плотину»².

Репетиция сыграла роль психодрамы, хотя Станиславский добивался не психотерапевтического, а сценического эффекта. В данном случае они совпали.

Специальное использование распределения ролей как психотерапевтического средства описано в документальном рассказе В. Вересаева «День рождения» о театральной студии при районном Доме художественной самодеятельности детей. Руководительница студии, молодая девушка Таня видела главное назначение не в выявлении актерских талантов детей, а в том, «чтобы воспитывать их в духе товарищества, строгого отношения к исполняемому делу и культурности во всем». При распределении ролей, например, она руководствовалась не тем, что такую-то роль лучше всего исполнит такой-то, а тем, что такая-то роль окажет наиболее благоприятное влияние на такого-то. Распущенному, расхлябанному мальчику она давала роль корректного, сдержанного человека. Некрасивая, замкнутая девушка играла роль раскрытой, раскованной героини. При общественных смотрах студия не занимала призовых мест. Но ни один из других студийных кружков не мог даже в отдалении сравниться с этим коллективом по дружеской спаянности, нравственности общей атмосферы. Студийцы гордились своим коллективом. Те, кто кончал

¹ Станиславский К. С. Моя жизнь в искусстве. М., 1962, с. 83.

² Там же.

школу и учился в вузе, помогали Тане в постановках, в сохранении традиций. Была крепкая, дружная товарищеская семья, и она делала чудеса с поступавшими сюда ребятами.

В педагогике и психотерапии известны случаи, когда детский театр использовался в качестве корректирующего средства для некоторых детей, страдающих замкнутостью, патологической застенчивостью, речевой заторможенностью и даже заиканием. Необходимы определенные условия для получения лечебного эффекта. Прежде всего, большинство участников представлений должны быть здоровыми детьми. Их энтузиазм настолько велик, что заставляет примкнуть к ним (и измениться) даже болезненных детей. Кроме того, среди участников спектакля должна царить атмосфера доброжелательности и поддержки. Тогда любому ребенку легко внушить, что его участие в спектакле необходимо, а роль получается. Конечно, оба условия обеспечиваются педагогом-постановщиком спектакля.

Психотерапевтический эффект игры обязательно присутствует при изменении позиции ребенка во время игрового общения.

Организуя сюжетные игры в детском коллективе (особенно игры длительные), педагог имеет возможность влиять на реальные взаимоотношения в игровой группе детей через их игровые взаимоотношения, путем продуманного распределения между детьми игровых ролей. Это путь «прямого» воздействия педагога (педагог непосредственно участвует в распределении ролей).

Если игровые роли распределены в группе детей без участия взрослого (самые активные дети заняли популярные роли), то педагог лишен возможности прямого влияния на детские взаимоотношения через игру. Остается путь опосредованного влияния. Он возможен, когда сюжет разыгрывается при помощи кукол (просто кукла, солдатики и т. д.).

Кукла занимает особое место среди детских игрушек, так как эта игрушка всегда одушевляется. Ей приписываются различные человеческие качества.

Когда несколько девочек играют между собой в куклы, избрав определенный сюжет, то позиции хозяек (во взаимоотношениях данной группы) прямо проецируются на их куклы. Куклы самых авторитетных девочек занимают самые активные роли в игре, куклы менее авторитетных участниц занимают пассивные позиции, т. е. обнаруживается прямая взаимосвязь между статусами девочек

и их кукол. «Взаимоотношения» между куклами в игре являются своего рода моделью взаимоотношений между детьми.

Данные наблюдения позволили автору предположить, что, изменяя позиции кукол в игровом сюжете, можно изменять и позиции детей во взаимоотношениях. Приведем пример игры в куклы разновозрастной группы девочек — подружек по месту жительства.

Шесть девочек разного возраста (от 6 до 11 лет) почти ежедневно собирались на веранде дома, где жили две участницы этой игры (Ева и Оля), и разыгрывали в куклы различные варианты одного и того же сюжета бытового характера.

Автор находилась в комнате, выходящей на веранду, и была отделена от девочек лишь тюлевой занавеской, что создавало идеальные возможности для наблюдения: возможность полностью протоколировать ход игры, будучи невидимой (хотя девочки прекрасно знали, что в комнате занимается их взрослая знакомая).

В группу входили:

Марина — четвероклассница, энергичная, несколько грубоватая девочка.

Ева — четвероклассница, подруга Марины, спокойная, мягкая.

Оля — 6 лет, дошкольница, сестра Евы, такая же спокойная, ласковая.

Римма — третьеклассница, живая, сообразительная, смешливая девочка.

Галя — первоклассница, сестра Риммы. Сестры на редкость дружны.

Дина — второклассница, робкая, стеснительная, несколько замкнутая девочка.

«Эксперимент» занимал 5 игровых дней.

В беседе наедине с каждой из участниц игры удалось выяснить их взаимоотношения. Среди задаваемых девочкам вопросов был и такой: кого бы ты выбрала для игры в куклы, если бы для игры требовалось лишь 4 человека. По числу выборов Ева заняла первое место, Марина — второе, Римма — третье, Галя — четвертое, Оля — пятое, Дина — шестое. Дину не назвал никто в качестве желаемого партнера. Психологический центр группы — Ева и Марина.

Игра в куклы продолжалась от одного часа до двух, иногда трех часов, почти всегда без перерыва (включая организационную часть, которая иногда достигала получаса).

Каждая из девочек имела маленькую куколку («мальчика», «девочку» или «тетю»). На крышках обувных коробок девочки устраивали «комнаты», где жили их куклы по две или по одной. Из маленьких коробочек, бумаги, ваты делалась мебель. «Взаимоотношения» между куклами следующие:

У Марины — кукла-мальчик, сын куклы Евы по имени Шурик (все куклы имели имена), часто ходит в гости к кукле Риммы.

У Евы — кукла-тетя, мама куклы Марины. Они (мама и сынок) живут вместе — в двух «комнатах»-коробках.

Кукла Евы часто приглашает в гости куклу Оли.

У Оли — кукла-девочка, живет одна, часто ходит в гости к куклам Евы, Марины, Риммы.

У Риммы — кукла-тетя, мама куклы Гали, обе куклы живут в одной большой «комнате»-коробке. Кукла Риммы очень «любит»

куклу Марины, часто зовет ее в гости и «советует» своей «дочке» дружить с куклой-мальчиком Марины. Сама часто ходит в гости к семье кукол Марины и Евы.

У Гали — кукла-девочка, дочь куклы Риммы.

У Дины — кукла-тетя, живет одна, иногда ходит к кому-либо в гости.

Из всех кукол только у кукол Риммы и Дины изображены пышные волосы. У остальных — пупсики, которые могут быть и «девочками» и «мальчиками», в зависимости от одежды. Все куклы очень значительно отличались друг от друга по величине. Так что «взаимоотношения» между куклами («мать-дочь» и т. д.) определялись не внешним видом кукол, а исключительно договоренностью их хозяек.

Все эти «взаимоотношения» между куклами установились давно. В рамках этих взаимоотношений и разыгрывались каждый раз различные события.

В процессе игры девочки сидят возле своих игровых мест — короб-«комнат» — и говорят то за своих кукол, то за себя. Как правило, приходят диалоги, центр разговора переходит от одних пар к другим. Однако пара Марина — Ева чаще других держит нить игры в своих руках. Они всегда являются инициаторами проигрывания конкретных сюжетов типа: «Шурик заболел», «Шурик не может решить школьную задачу», «У мамы Шурика — день рождения». Куклы Риммы, Гали, Оли вовлекаются в эти события.

На основе проигрывания взаимоотношений можно установить следующие ранговые места между куклами: 1. Кукла Марины; 2. Кукла Евы; 3. Кукла Риммы; 4. Кукла Гали; 5. Кукла Оли; 6. Кукла Дины.

Итак, налицо идентичность реальных взаимоотношений девочек и проигрываемых ими «взаимоотношений» кукол.

Автор нередко выходила во время игры на веранду к играющим. Вначале они слегка смущались, переходили на шепот. Затем быстро привыкли и переставали обращать внимание.

Тогда автор предложила девочкам играть в школу. Первыми заинтересовались Марина и Римма, за ними все остальные.

Игра «в школу» представляла собой следующее. Куклы всех девочек были ученицами; автор — учительница. Она сообщала отметки куклам. Отметки получались при помощи взятого от настольных игр кубика, каждая грань которого изображала количество точек от 1 до 6. Грань с шестью точками, как и с пятью, обозначала отметки «отлично». Остальные грани строго соответствовали отметкам.

Учительница сидела за отдельным столиком, так что показания кубика никому, кроме нее, не были видны. Каждая из девочек по очереди выставляла воображаемые отметки в «журнал». Игра проходила так. По очереди вызывалась каждая из учениц-кукол, автор кидала кубик и сообщала, какую отметку ученица получала. (При этом чаще всего называлось не выпавшее число, а та оценка, которая соответствовала плану «эксперимента».) Каждая кукла «вызывалась» четыре раза. На этом четверть заканчивалась. Вместе с девочками экспериментатор устраивала «педсовет», на котором выставлялись четвертные оценки, а после четырех четвертей — годовые. Так создавалась видимость, что девочки тоже участвуют в аттестации всех кукол. Один игровой день изображал год. Автор сообщала выпавшие на кубике числа таким образом, что кукла Дины неизменно становилась отличницей, и ни одна из кукол не была «двоечницей».

Девочек привлекал в игре элемент лотереи, они удивлялись «удачливости», «везучести» куклы Дины. Сама Дина сияла. Между «четвертями» устраивались на 15—20 минут «каникулы», когда куклы «водили хоровод», «играли в каравай», «в прятки», устраивали кон-

церы. Во время «каникул» четко прослеживался медленный процесс изменения проигрываемых на куклах взаимоотношений. Куклу Дины другие куклы все чаще стали «выбирать» в игре «каравай», «звать» ее, если она «задерживалась в школе» и т. д. — в общем, явно обращать на нее больше внимания.

За пять игровых дней статус единственной отличницы в школе прочно закрепился за куклой Дины. Затем, сославшись на неотложные дела, автор прекратила игру «в школу» (унеся кубик с собой). Девочки вернулись к старой игре «в семью». Но взаимоотношения между куклами разыгрывались уже по-иному.

Римма сразу же предложила Дине, чтобы ее кукла и Галина стали дочками куклы Риммы. Дина ответила: «Пусть лучше они будут подружками, будут в гости ходить, играть... уроки делать. Света (имя ее куклы) хорошо учится». «Отличница» Дина явно стала держаться увереннее, более независимо среди детей.

Через несколько дней автор вновь наедине задала каждой из девочек вопрос: с кем бы ты хотела жить в соседях, чтобы вместе играть? По числу выборов на первом и втором местах — Марина и Римма, на третьем — Ева, четвертое, пятое и шестое разделили Дина, Галя и Оля.

В результате игры взаимоотношения внутри группы стали иными. Не стало непризнанных. Симпатии распределены более равномерно. В целом характер общения стал более благоприятным, отношения — «оздоровленными».

Итак, прием регулирования взаимоотношений в малой группе через изменение позиций кукол вполне приемлем для детей младшего школьного возраста. Он может быть использован педагогом в группе продленного дня, в школе-интернате. Педагог может посоветовать применять его родителям.

Игры являются эффективным средством воздействия на неконтактных детей, детей с заторможенной речью, повышенной тревожностью и т. д. Часто эти дети осознанно или неосознанно боятся вступать в общение, в коллективную деятельность. Необходимо снять у них этот психологический барьер.

Достаточно результативными являются специальные игровые кружки, куда приглашаются все желающие и в которые обязательно вовлекаются неконтактные дети. Эти кружки образуются на базе одного или нескольких классов, групп продленного дня. Для младших школьников и младших подростков это могут быть кружки юных фантазеров и т. д. Нейтральное название помогает привлечь малоинициативных, «настороженных», аффективных детей, сделать программу занятий достаточно гибкой, а сами занятия — разнообразными.

Как мы убедились, во всех случаях программа занятий не может быть жесткой. Нужно быть готовым к различным изменениям в ходе занятий. Приведем несколько вариан-

тов занятий из опыта кружка юных фантазеров, организованных для школьников средних классов (в классах разных школ последовательность игр менялась). На каждом занятии организовывалось несколько игр. Вот некоторые формы.

1. Рассказ по кругу. Ведущий начинает рассказывать что-либо, например: «Коля и Миша, закадычные друзья, всегда после уроков шли вместе домой. Но однажды Миша не дождался Коли и пошел домой один. А дело было в том...» Далее продолжает следующий и т. д. Заканчивает рассказ опять ведущий. Устанавливается минимум и максимум вклада каждого: минимум — одно предложение, то, что посилено любому, кто страдает затруднением в речевом общении, максимум — полминуты или минута рассказа.

2. Проигрывание известных сказок. Берется какая-либо из общеизвестных сказок: «Кот, петух и лиса», «Красная Шапочка», «Крокодил Гена и Чебурашка» и т. д. Каждому дается определенная роль. Лучше всего, если руководитель разрешает отклонение в игре героев от известного сюжета. Импровизация обостряет интерес участников, требует большего внимания, тренирует реакцию в диалогической речи.

Проигрывание может идти несколькими путями.

За столом, при помощи бумажных фигур. Дети могут сами готовить, вырезать из бумаги своих персонажей; определить место действия и возможные предметы на столе: «избушка», «деревья» и т. д. Руководитель должен четко определить место обыгрываемого действия и интервал времени.

Проигрывание на куклах. Характерно, что очень стеснительные дети, которые не могут сами играть в сценках из-за своей скованности, неловкости, довольно легко разыгрывают импровизированные сюжеты на куклах.

«Общение с помощью символов имеет не меньшее значение, чем общение с помощью слов. Порой это единственный путь общения с ребенком, — пишет Д. Родари. — Есть дети, способные разговаривать только через куклу»¹.

Проигрывание ролей сказочных персонажей. Интереснее всего проигрывание сказок проходит в виде конкурса. Руководитель разбивает детей на группки. Каждая группа получает задание разыграть определенную сказку (все

¹ Родари Д. Грамматика фантазии. М., 1978, с. 121, 118.

группы работают над разными сказками). В течение 3—5 минут каждая группа должна наметить основной сюжет сказки (традиционный или вымышленный), а затем в течение отведенного времени разыграть ее перед всеми участниками занятия. Затем идет коллективное обсуждение: чья группа сыграла всех дружнее, выбрала наиболее интересный, разумный сюжет и т. д. В этих обсуждениях руководитель на каждом занятии обязательно должен найти повод похвалить какие-то детали в поведении тех детей, ради которых эти занятия, прежде всего, и должны организовываться.

3. Защита фантастических проектов. Добровольцам предлагается придумать (самостоятельно или объединившись) проекты на определенные темы: проект жилого дома под водой; проект космического города; проект вездехода, способного двигаться в джунглях; проект марсохода и т. д. Условия защиты проектов следующие: оформление проектов не играет роли (от чертежей на ватмане до рисунков мелом на доске); абсолютная доброжелательность слушателей (защищенным считается любой проект, с которым выступает желающий). Эти условия помогают снимать тревожность у замкнутых, стеснительных детей, боязнь показаться смешным. Сам рисунок, схема заставляют сосредоточить внимание их автора на объекте деятельности, отвлекая внимание от собственной позы, жестов. Защита проектов ставит автора в позицию хозяина положения: могу ответить на вопрос, могу не ответить («Неужели это и так неясно из чертежа?»)¹, помогает развивать реакцию, тренирует монологическую и диалогическую роль. Конечно, встречаются дети, которые ни разу не отважатся выступить с собственным проектом (прежде всего, из-за низкого уровня интеллектуального развития). Но они, как правило, компенсируют это, активно задавая вопросы тем, кто защищает проекты. Интересно, что эти дети на вопрос руководителя: «Как будем играть на следующем занятии?» — обязательно предлагают защиту фантастических проектов, хотя сами никаких проектов для защиты не готовят. Очевидно, сама возможность общаться «на равных» с теми, кто занимает более высокий статус в классе, обеспечивает этим детям эмоциональное благополучие.

4. Сочинение сказок. В своей уникальной научно-

¹ Один из четвероклассников на вопрос: «Из какого материала сделан вездеход?» — ответил: «Этот материал еще засекречен».

популярной книге «Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй» Джанни Родари, анализируя значение сказки для ребенка, указывает и на ее психотерапевтический эффект: «Сказка для ребенка — такое же серьезное и настоящее дело, как игра: она нужна ему для того, чтобы определиться, чтобы изучить себя, измерить, оценить свои возможности»¹ — (выделение мое. — Н. А.).

Особую роль в психическом развитии ребенка играет процесс сочинения своих сказок².

Д. Родари рассматривает ряд алгоритмов сочинения сказок. Из них следует выделить «функции Проппа».

Советский ученый-фольклорист В. Я. Пропп выделил 31 элемент в строении сказки и определил их последовательность. Д. Родари, обучая детей и взрослых сочинять сказки, свел количество элементов (для упрощения процесса сочинения) до 20:

1. Предписание или запрет.
2. Нарушение.
3. Вредительство или недостаток.
4. Отъезд героя.
5. Задача.
6. Встреча с дарителем.
7. Волшебные дары.
8. Появление героя.
9. Сверхъестественные свойства противника.
10. Борьба.
11. Победа.
12. Возвращение.
13. Прибытие домой.
14. Ложный герой.
15. Трудные испытания.
16. Беда ликвидируется.
17. Узнавание героя.
18. Ложный герой изобличается.
19. Наказание противника.
20. Свадьба.

Затем эти элементы были выписаны на 20 карточек. Так появилась новая игра — «Пропповские карты».

Д. Родари вспоминает: «Должен сказать, что проходила она превесело, с заметным уклоном в пародию.

¹ Родари Д. Грамматика фантазии. М., 1978, с. 149.

² Опыт В. А. Сухомлинского по привлечению детей к сочинению сказок мы рассмотрим в следующих главах.

Я видел, что с помощью этих «карт» ребятам ничего не стоит сочинить сказку, потому что каждое слово ряда (обозначающее или функцию или сказочную тему) насыщено сказочным материалом и легко поддается варьированию...

Но ребята любят и тасовать карты, и придумывать свои правила, например строить рассказ на вытянутых наугад трех картах, или сочинять с конца, или поделить колоду пополам и действовать двумя группами, соревнуясь, у кого рассказ получится интереснее. Бывает, что на мысль о сказке наводит и одна-единственная карта. Так, карты с изображением «волшебных даров» оказалось достаточно одному ученику четвертого класса, чтобы придумать историю о пере, которое само делало уроки.

Почему я настаиваю именно на картах Проппа? На мой взгляд, преимущества «пропповских карт» очевидны: каждая из них — целый срез сказочного мира...

Кроме того, каждая «функция» Проппа изобилует перекличками с собственным миром ребенка. Прочитав слово «запрет», он тотчас ассоциирует его со своим личным опытом — разного рода запретами, практикуемыми в семье («не трогай», «с водой не играют», «оставь молоток»). Сам того не сознавая, ребенок заново переживает свое первое соприкосновение с вещами, когда одно только материнское «да» или «нет» помогало ему отличить дозволенное от недозволенного. «Запрет» для ребенка — это также его столкновение с авторитетом или авторитарностью школы. Но в запрете есть и положительное (ведь «запрет» и «предписание» по функции своей равнозначны): например, знакомство с правилами игры — «так можно, а так нельзя» — и есть начало осознания ребенком границ своей свободы, определяемых жизнью и обществом; это один из путей приобщения его к коллективу...

Так что, по-моему, «функции» в известном смысле помогают ребенку разобраться в себе самом. Они всегда рядом, под рукой, многократно апробированные, а потому и легко применимые; пренебрегать ими, пожалуй, было бы большим расточительством¹.

Все описанные специальные занятия относятся к косвенным методам обучения. Дети не подозревают, что их учат способам общения.

¹ Родари Д. Грамматика фантазии. М., 1978, с. 81—83.

«Игра и есть естественное самовоспитание ребенка, упражнение для будущего».

Л. С. Выготский

ВОЗРАСТНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВКЛЮЧЕНИЯ В ИГРУ

Младшие школьники только что вышли из периода, когда ролевая игра была ведущим типом деятельности (т. е. деятельностью, определяющей особенности психического и социального развития на данном возрастном этапе). Для возраста 6—10 лет характерны яркость и непосредственность восприятия, легкость вхождения в образы. Дети только что покинули мир сказки, игры, игрушек — обязательных атрибутов дошкольного детства.

Непосредственность младших школьников и быстрота реакции именно в игровых ситуациях проявляется наиболее ярко. Автор предложила учащимся второго и третьего классов остаться после уроков — тем, кто хочет, — поиграть в «марсиан». Все, кого не встречали или не торопили ожидающие родители, остались.

Детям предложили симпровизировать встречу с «только что прилетевшими марсианами». Марсианами, естественно, хотели быть все. Наконец, выбрали шестерых (по трое из каждого класса), наиболее начитанных мальчиков. «Гостей» отправили за дверь на 5 минут (точно по часам) готовиться отвечать на предполагаемые вопросы об особенностях марсианской жизни. С оставшимися была договоренность о соблюдении вежливости и такта по отношению к инопланетянам. По истечении 5 минут аплодисментами пригласили гостей в класс. «Марсиане» вошли танцующе-расслабленной походкой. Руководитель делегации (третьеклассник) пояснил, что они только что с ракетодома, еще не отвыкли от состояния невесомости — т. е. вхождение в игру было мгновенное. Педагог (автор) принесла краткую приветственную речь от имени землян и села на последнюю парту протоколировать «встречу».

Тотчас один из землян, подняв руку, спросил:

— Какая у вас там погода на Марсе?

— Какая захотим, такая и бывает, — мгновенно ответил «руководитель делегации», — у нас электронные вулканы, нажмем кнопку — будет дождь, нажмем другую — ясная погода.

Игра проходила в стремительном темпе, словно по хорошо отрепетированному сценарию. Вопросы были разнообразны и достаточно содержательны.

— Вот у нас люди произошли от обезьян, а вы от кого? — спрашивает «землянин» из второго класса.

— У нас обезьян нет, — отвечает «марсианин»-сослассник. — Мы произошли от этого (тут он рисует на доске нечто каплеобразное). Чик-чу.

— Что это? — заволновались «земляне».

— С марсианского языка не переводится, — с достоинством пояснили гости.

— Какая у вас школьная форма? — поинтересовались девочки.

— У нас нет одежды. Мы выдавливаем из тюбиков массу — такую, специальную, и ходим неделю, — ответили инопланетяне.

Через 35 минут под явным нажимом педагога дружеская встреча окончилась. Игра продемонстрировала быструю реакцию младших школьников, непосредственность, нестереотипность и открытость поведения.

Благодаря высокой восприимчивости, отзывчивости и доверчивости младших школьников их легко вовлечь в любую деятельность, а в игровую особенно. Ведущей деятельностью после поступления в школу у детей становится учение, оно определяет их эмоциональное самочувствие, темп психического развития, социальное становление. Дети, поступающие в школу, всегда ориентированы на учителя, он для них непререкаемый авторитет. Сохранится ли такое отношение к учителю до конца начальной школы или нет — зависит от стиля взаимоотношений учителя и учащихся, учителя и родителей. Отношение к учителю полностью определяет в начальной школе отношение к учению.

Дети с удовольствием участвуют в любой деятельности, предложенной учителем. Сама новизна позиции ученика обеспечивает эмоционально положительное отношение к ней.

Главное, чтобы учитель постоянно подкреплял это отношение одобрительным оцениванием каждого ребенка и его деятельности.

С поступлением в школу связано и повышение для ребенка роли взаимоотношений со сверстниками. «С этого времени, — пишет психолог Анри Валлон, — наряду со взрослыми дети стремятся к созданию своеобразного равноправного общества, в котором дифференциация индивидуальных отношений не носит того абсолютного характера, который ведет к исключительному предпочтению одного существа другому. В этом детском обществе возникают различные ранги. Первый по орфографии может быть последним в беге»¹.

¹ Валлон А. Психическое развитие ребенка. М., 1967, с. 69.

Стремление к сообществу сверстников, ориентация на нормы взрослых способствуют возникновению групповых игр с различными ритуалами, паролями. Младшие школьники обожают обставлять игры секретами, но таким образом, чтобы окружающие знали, что у данной игровой группы есть какая-то своя «военная тайна». В условиях пионерского лагеря они могут сделать в лесу укрытие, шалаш и оформить его как землянку. Даже если с ней не будут связаны конкретные длительные действия, само наличие укрытия, где можно незаметно для всех собраться определенной группе и пошептаться, создает им иллюзию самостоятельности и независимости от взрослых.

Девочки в этом возрасте любят «засекреченно» собираться и сочинять разные истории. При этом для них тоже почему-то важно, чтобы вокруг все знали, что у них «свой секрет». Часто сочинение истории доходит до распределения ролей, приготовления костюмов и даже выпуска программ. Но без помощи старших девочки, как правило, не способны сами проводить репетиции и довести спектакль до готовности.

Отношение младших школьников к своим ролям предельно серьезно. Пример тому — роль часового в повести Л. Пантелеева «Честное слово».

Младшие школьники охотно продолжают играть в куклы. В. А. Сухомлинский писал: «Меня не смущало, что девочки и мальчики играли в куклы несколько лет. Это не какое-то «ребячество», как иногда думают отдельные учителя, а та же сказка, то же одухотворение живого существа, которое пронизывает творческий процесс составления и слушания сказки. В куклах — одухотворенный образ того, кого дети стремятся, говоря словами французского писателя Сент-Экзюпери, приручить. Каждый ребенок хочет, чтобы у него было что-то бесконечно дорогое, родное. Я внимательно следил за тем, какие духовные отношения складываются между детьми и их любимыми куклами»¹. Тем самым отношение к куклам, как и сами сюжеты игр с ними, могут давать педагогу информацию об особенностях нравственного развития младшего школьника. В одной семье по игре их дочери с куклами «в школу» родители безошибочно узнавали о событиях в классе в период ее обучения в начальных классах.

¹ Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев, 1969, с. 156.

Во время обучения в начальной школе куклы хорошо использовать для снятия напряжения от ситуаций оценивания. Младший школьник с первых дней обучения попадает в жесткую полосу оценивания — за умение читать, владеть ручкой, рассказывать, правильно сидеть, способность не отвлекаться, наличие ручки, тетрадки, чистоту во рту и т. д. и т. п. Само по себе это может повысить тревожность и напряженность ребенка, а если господствует оценивание с отрицательным знаком, то может возникнуть и негативное отношение к учению в школе.

Опытные педагоги обращаются за помощью к игре. Так, педагог Т. Г. Пильщикова, работая с первым классом в 91-й московской школе, играла с ними в робота. Дети должны были обучать его, составлять для него программы. Вначале придумали ему имя — «Сам Самыч», затем создали его внешность — стены класса украшены портретами «Сам Самыча», содержание уроков было как бы составлением программ для него. Когда дети писали контрольную работу, оценки получал, естественно, робот, а не они. Если он не справлялся с какими-то фрагментами программы, то ученики (разумеется, те, у кого неудовлетворительные контрольные работы) помогали роботу разобраться в материале во время или после уроков. При этом принципиально меняется позиция ребенка в игре — он не оцениваемый, а обучающий робота, *помогающий* другому.

По совету педагогов и родители дома подтягивают слабо успевающих детей с помощью игры. Например:

— Вот ты уже научился читать и писать, а теперь научи своих кукол.

— Ну, пусть вот этот текст прочтет зайка. Смотри, какой он у тебя молодец. А вот этот текст пусть прочтет Буратино. Да, Буратино явно отстает от зайки. А проверим-ка, как обезьянка читает, и т. д. Так незаметно ребенок прочтет дополнительно страницу-две, но не за себя, а за кукол. Следовательно, не он оценивается, а они.

Для кукол можно завести маленькие тетрадки и за них писать буквы, элементы букв. Главное — соблюдать чувство меры. Если ребенок устал или стал отвлекаться, игру надо прекращать. Нельзя, чтобы она вызывала отрицательные эмоции, они сразу же будут связываться с самой деятельностью — чтением, письмом и т. д.

Большое внимание В. А. Сухомлинский уделял в начальной школе домашним сочинениям сказок. Сочинение сказок — деятельность, близкая по своей сущности к игро-

вой, ребенок, как и в игре, отождествляет себя со сказочными персонажами. Но сказки, которые сочиняли младшие школьники в Павлышской школе, — особенные; это нравственные сказки. Вполне вероятно, что сочиняли их дети совместно со взрослыми. Вот примеры таких сказок.

Что куят кузнечики

На высоком степном кургане с утра до поздней ночи куят кузнечики. У них здесь большая кузница. На большом листе крапивы устроили они себе наковальню. Берут полосу железа, меди, стали, кладут на наковальню и бьют молоточками.

А что же они куют?

А вот что: латы, шлемы, рога жукам. Со всей степи прилетают в кузницу рогатые жуки. Просят кузнечиков:

— Сделайте доспехи.

Кузнечики никому не отказывают.

Прочные доспехи жуков — все это работа кузнечиков.

Ученик второго класса Александр Романов.

Две руки

В большом красивом доме за столом, покрытым красной скатертью, встретились две руки. Одна рука была испещрена царапинками, в них вьелись маленькие кусочки металла и угля. Это была большая мускулистая рука. А другая — бледная, с тонкими длинными пальцами, с синими жилками.

Встретились две руки, поздоровались и стали расспрашивать друг дружку.

— Ты чья? — спрашивает бледная тонкая рука у мускулистой руки.

— Я рука тракториста, — с гордостью ответила мускулистая рука. — Я пашу землю и выращиваю хлеб. Кормлю людей. Меня люди уважают. А ты чья? — спрашивает мускулистая рука.

— Я рука музыканта, — ответила бледная тонкая рука. — Я делаю музыку. Музыка тоже нужна всем людям.

— Да, я очень уважаю тебя, — говорит мускулистая рука бледной руке. — Без музыки жизнь была бы скучной и унылой, как холодный осенний день.

Ученица третьего класса Неонила Васильева.

Сказки будят не только нравственные чувства, но и дают работу мысли. «Если мне удавалось добиться, что ребенок, в развитии мышления которого встречались серьезные затруднения, придумал сказку, связал в своем воображении несколько предметов окружающего мира, — значит, можно сказать с уверенностью, что ребенок научился мыслить», — писал В. А. Сухомлинский¹.

¹ Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев, 1969, с. 157.

Сказка, игра занимают серьезное место в интеллектуальной жизни ребенка-школьника. Игра обычно не учит чему-то одному. Как правило, она направлена на активизацию и внимания, и скорости реакции, и терпения, и смекалки.

Особенно полезны длительные игры, расширяющие кругозор детей. Такой игрой может быть оформление собственного «Толкового словаря», который, конечно, ведется совместно со взрослыми. Пример такого словаря приводит журналист В. Матвеев.

На одной из страниц словаря были крупно — каждая буква высотой в 30 мм — выведены слова «рояль» и «пианино». Рядом со словами — картинки, изображающие эти музыкальные инструменты. Большая красивая скобка объединила вместе эти слова с тем, чтобы дать им общее название — «фортепьяно».

На другой странице можно было увидеть изумительно красивые изображения четырех коней и подпись: «Наши кони — рысаки, скакуны, грузовозы и пони». Над каждой конягой было выведено: «пегий», «вороной», «каурый», «гнедой». И что особенно приятно было увидеть на этой странице — под картинками было указано: «Рисунки художника Владимира Васильевича Лебедева». А вот страница, на которой крупно написано «Время» и никаких картинок, только слова в несколько столбиков. В одном: время идет, течет, бежит, летит, мчится, быстро, стремительно, неудержимо, незаметно.

В другом: время тянется, ползет, еле движется, время проводить, коротать, бесцельно, скучно, медленно, тоскливо, одиноко.

В третьем: время старое, суровое, трудное, тяжелое, лихое, настоящее, наше, советское, мирное, будущее, светлое, радостное, счастливое, великое.

В четвертом: время дня, суток, года, работы, потехи, отдыха, свободное, утреннее, дневное, вечернее, ночное, позднее, раннее, боевое, горячее, долгое, короткое, дорогое, золотое.

Вот страница со словом «газета». Тут столбцы слов: детская, пионерская, комсомольская, «Правда», «Известия», «Комсомолка», «Пионерка», центральная, республиканская, городская, районная, местная, ежедневная, утренняя, вечерняя, сегодняшняя, вчерашняя.

Типография, редакция, редколлегия, редактор, журналист, полоса, статья, заметка, рассказ, стихи, новости, за-

головок, текст, шифр, буква, мелкий шрифт, крупный, аршинные буквы¹.

Интересна игра, придуманная Ф. Пассаторе, артистом итальянского ансамбля «Театр — Игра — Жизнь»: «Игра состоит в том, чтобы коллективно придумать и проиллюстрировать рассказ. Толчок к рассказу может дать специальная колода карт, подготовленная «воодушевителем» игры путем наклеивания на пятьдесят картонных карточек разнообразных картинок, вырезанных из газет и журналов. Прочтение этих картинок всякий раз иное, ибо каждая карта может быть связана с предыдущей лишь путем вольных ассоциаций и в любом случае благодаря игре фантазии. «Воодушевитель», сидя в окружении детей, предлагает вытащить из колоды, не глядя, одну карту; вытащивший карту начинает интерпретировать рисунок, остальные внимательно слушают, готовясь продолжить интерпретацию, — возникают коллективное творчество. То, что первый ребенок будет рассказывать, явится материалом для наглядного изображения первой части истории — с помощью красок или в виде коллажа на белом фоне, на специальном стекле. Сосед, которому достанется продолжать рассказ, интерпретируя следующую карту, должен связать свою часть с предыдущей и проиллюстрировать дальнейший ход повествования рисунком или коллажем, расположенным рядом с уже начатым. Игра длится до тех пор, пока не обойдет всех участников, причем на последнего рассказчика возлагается задача придумать конец. В результате получается длинное панно-иллюстрация, глядя на которое дети могут свой коллективный рассказ пересказать»².

Этот вариант игры «Рассказ по кругу» эффективнее в плане раскрытия ребенка и воздействия на него, так как предполагает и связь рассказа с имеющимся изображением, и изображение придуманного сюжета.

Особенно импонирует термин «воодушевитель» по отношению к организатору игры, так как в нем подчеркивается эмоциональное соприкосновение с играющими детьми.

Франк Пассаторе и его друзья из ансамбля «Театр — Игра — Жизнь», очевидно, прекрасные «воодушевители» детских игр. По крайней мере, такими их описывает Д. Родари.

Например, они дают играющим три ничем не связан-

¹ См.: Матвеев В. Ф. Октябрята — дружные ребята. М., 1981, с. 95—97.

² Родари Д. Грамматика фантазии. М., 1978, с. 85—86.

ные между собой предмета: кофеварку, пустую бутылку и мотыгу — и предлагают найти им применение — придумать и разыграть какой-нибудь эпизод. Ведь вещи активнее будут воображение, чем рисунки: их можно потрогать, ими можно действовать.

Еще своеобразнее идет стимулирование образов. Например, предлагая детям рисовать, им при этом выдают таинственные коробочки: в одной — ватка, пахнущая бензином, в другой — леденец, в третьей что-то, пахнущее шоколадом. Обоняние и вкус также привлекаются на службу фантазии и творчества¹.

Эти творческие игры не являются ролевыми. Но они имеют общее в том, что обеспечивают ребенку новую позицию — творца, исследователя, вовлекают в поисковую деятельность. Такие игры вызывают интерес у детей, будят в них смекалку, воображение.

Среди игр на воображение можно провести и такую: «Что на что похоже?»². Например: три-четыре человека, отгадчики, выходили за дверь, а остальные договаривались, какой предмет будут сравнивать. Когда отгадчики возвращались, ведущий начинал: «То, что мы задумали, похоже на ...» — и давал слово тому, кто первым нашел сравнение и поднял руку.

— ...на цветок...

— ...на бабочку...

— ...на винт вертолета...

— ...на крендель, на велосипед и на карнавальную маску...

— ...на восьмерку, которая лежит на боку...

— Очки? — спрашивает кто-нибудь из отгадчиков.

— Нет! Разве очки похожи на винт вертолета?

— Бант! — додумывается другой и получает право назначить новых отгадчиков и предложить предмет для загадывания.

Найти в предмете новое — это уже творческий акт. Например, один третьеклассник увидел в настольной лампе бабушку в чепчике.

Есть и более сложные игры творческого характера, которые требуют некоторой подготовки руководителей. Таковой является, например, игра «Допиши две строки», широко используемая В. А. Левиным на занятиях литературной студии младших школьников.

¹ См.: Родари Д. Грамматика фантазии. М., 1978, с. 86—87.

² См.: Левин В. А. Воспитание творчества. М., 1977.

Предлагается неизвестное участникам «неоконченное» четверостишие (обычно юмористическое). Его заранее подбирает или сочиняет кто-нибудь из взрослых. Подходит для игры, к примеру, стихотворение:

В зоопарке бегемот
Проглотил ежа. И вот...

Надо добавить строчки, чтобы получилось смешно. Если играют малыши, то игрой непременно должен руководить взрослый. Выглядит это примерно так:
Миша. Заболел у него живот.
Педагог. Понятно.

В зоопарке бегемот
Проглотил ежа. И вот
у него болит живот...

Так ты предлагаешь?

Миша. Да.

Педагог. И все? Сколько строчек получилось?

Миша. Три.

Лена. Я придумала четвертую. Заплакал бедный бегемот.

Педагог. Кажется, что-то нескладно получается... Чувствуешь?

Лена. Плачет бедный бегемот.

И тут наступает главное, без чего игра может принести скорее вред, чем пользу. Но, прежде чем обсуждать это главное, посмотрим, какие творческие функции выполняли до сих пор участники игры.

Мы видим, что руководитель откровенно вмешивается в процесс детского творчества: он захватил три «производственные» функции из четырех. Во-первых, поставил задачу, дал замысел: «Допиши две строчки, чтобы получилось смешно». Тем самым, во-вторых, он подсказал путь к решению, ограничив зону поиска средств; задал ритм, количество строк, юмористический характер концовки, даже отчасти лексику. За ребятами полностью осталась только одна «производственная» обязанность: предлагать варианты, версии. Взрослый далее помогал воплощать варианты в материал: укладывал слова в ритм и т. п., т. е. частично принял на себя четвертую, техническую функцию «производства».

В скрытом виде педагог исполнял также роль внутреннего критика: он отобрал стихотворение для игры, под-

правлял технически неудачные попытки детей. Но нигде он не высказывал своего отношения к продуктам детского творчества прямо. Теперь настала очередь пятого этапа, где критик — главное действующее лицо, выносящее приговор готовому творению.

К сожалению, в группах младших школьников литературные игры часто завершаются четвертым этапом — воплощением замысла. А между тем самое главное в них — *оценочные действия участников.*

— Ребята, вам понравилось то, что мы сочинили?

Колеблются. С одной стороны, получилось складно. Это нравится. Но, с другой стороны, в этом коллективно написанном стихотворении нет ничего неожиданного. А ребята помнят о критериях оценки, которыми они пользовались в играх «Что на что похоже?». Им нравятся те сравнения, те наблюдения, которые неожиданны и точны.

Эти критерии применительно к сравнению, «открытию», загадке и т. п. доступны даже первоклассникам. Педагогическая ценность этих критериев в том, что они могут быть развиты. Совершенство выражения сначала понимается малышами как точность изображения, внешнее сходство, но вскоре может быть осознано как правдивость, достоверность в выражении отношения, которое является содержанием произведения, т. е. правда чувств. Затем воспитанники начинают оценивать качество самих чувств, их нравственность и глубину. В перспективе требование точности изображения должно привести к формированию потребности в восприятии совершенных художественных произведений, отображающих глубинные и высоконравственные отношения. Критерий новизны, естественно, тоже развивается с накоплением читательского и жизненного опыта.

Вот и сейчас в игре «Допиши две строки» после вопроса «Понравилось ли?» начинается обсуждение. Здесь важно проследить, чтобы ребята опирались на объективные критерии, а не пытались угадать мнение взрослого.

И вдруг выясняется, что, пока все спорили, третьеклассница Ирина молча думала и придумала такую концовку:

Поднял он ужасный крик —
К острой пище не привык.

Оценка включает в игру всех ребят, а не только тех, кто активно сочиняет. И если даже у кого-то упражнение не получилось, его усилия не пропали даром: затраченный им труд становится новой меркой для оценки творчества

ровесников, и более широко — меркой для оценки труда писателя. А самое главное — оценка развивается и тем самым развивает и ребят, и игру. Вот почему такая игра не надоедает. Это относится ко всем художественным играм — именно оценка дает им долгую жизнь.

Но задача «дай оценку» может настроить малышей и на выискивание ошибок друг у друга, на «выпячивание» себя за счет других. Поэтому важно создать такую атмосферу, чтобы ребята ожидали, хотели услышать удачные варианты, радовались им и успехам участников игры, а не получали удовольствие от возможности сделать критическое замечание товарищу. От взрослого, от той установки, которую он дает воспитанникам, зависит, возникнет ли на занятиях благоприятная, доброжелательная атмосфера. Пускай ребята относятся к игре так: не вышло, не сложилось у кого-то — ничего не произошло, дело обычное, ведь игра нелегкая, творческая, а вот если кто придумал неожиданное, смешное — это здорово, спасибо автору!

Стихи для дописывания подобрать очень трудно. Для начала можно воспользоваться готовыми двустихиями. Допишите две строчки:

Вдоль реки бежал Аким,
Был Аким совсем сухим...

В ручеек смотрит лось.
Удивляется небось...¹.

Все эти игры обеспечивают ребенку позицию творца. Они, как и ролевые игры, переводят ребенка из позиции объекта воспитания и обучения в позицию субъекта деятельности, что только и может обеспечить качество обучения и воспитания.

Педагоги в подборе творческих игр могут пользоваться опытом детских театральных кружков, привлекая детей к исполнению этюдов, игровых упражнений с воображаемыми предметами.

Игровое начало таких упражнений вполне соответствует первому условию игры — представить себе что-то. «Представьте себе мяч, возьмите его» — и самопроизвольно включаются память, воображение, внимание. Это то, что действует на всю психофизическую систему сразу. Ребята не только видят или слышат внутренним глазом, внутрен-

¹ Левин В. А. Воспитание творчества. М., 1977, с. 27—31.

ним слухом, чувствуют и ощущают, но и осмысливают заново знакомый предмет или явление — удивляются его интересности.

Вот как описывает такие игры В. П. Шильгови¹.

«— Так — змея, — говорит Юля, и веревка в ее руке начинает змееобразно извиваться по полу. — А так — мочалки, — и девочка тут же соберет ее в горсть и делает вид, что намыливается.

— А еще что?

— А еще — вот! — Юля резким взмахом рассекает веревкой воздух. — Нагайка! — жестко комментирует она, и в прищуре ее глаз вспыхивает холодный огонек.

Затем завязывает веревку вокруг талии — а вот уже не змея и не нагайка, а обыкновенный пояс.

Юля на мгновение задумывается, что-то соображает — вдруг, перевернув пояс концами назад, торжествующе заявляет:

— Обезьяний хвост! — для пущей убедительности начинает потешно прыгать и гримасничать: впрямь обезьянка!

На примере такого занятия легко проследить, как любая случайность в сиюминутном творчестве, вызывая различные ассоциации, может быть преобразена фантазией в совершенно иные, неожиданные образы; как эти образы в свою очередь сплетаются каждый раз в новый, неповторимый узор, в чем, по сути, и заключается сам принцип импровизации.

Сегодня мы начали с упражнения с предметами. У каждого какой-нибудь предмет (кому что достанется, без выбора). Каждый в задумчивости крутит его и так и эдак, стараясь угадать в нем как можно больше скрытых возможностей. Кто больше их обнаружит, тот и молодец. Это для начала. Потом к этой задаче прибавятся дополнительные.

Юле досталась веревка. Оказывается, эта обыденная вещь может дать неисчерпаемую пищу воображению. Вот она сделала на ее конце большую петлю и неопытно, но лихо метнула ее, как лассо, пытаясь заарканить Иру Уткину. А та, не подозревая об опасности, самозабвенно мекает и бренчит связкой ключей, не оставляя сомнений в том, что она — заблудившаяся овца с колокольчиком на шее. Ей не досталось никакого предмета, и она обходится тем, что у нее всегда с собой, — ключами от квартиры.

А Юля с трудом поспевает за собственной фантазией: она уже сделала роскошный бант на поясе; потом, осторожно взявшись за конец веревки, стала испуганно смотреть на змею; потом продела голову в петлю и, пояснив, что это собачий ошейник, взялась за исполнение одновременно двух лиц: капризно упирающейся собачонки, не желающей следовать за хозяином, и самого хозяина, который настойчиво тянет ее за поводок.

— А что у тебя? — обращаюсь я к Игорю.

— Конь, — говорит Игорь, ласково похлопывая по спинке стула, как по холке коня; затем, вскочив на коня верхом, начинает подпрыгивать на сиденье, как в седле.

— А еще?

Игорь меняет положение на стуле: садится на него прямо, крутит

¹ См.; Шильгови В. П. Начнем с игры. М., 1980.

воображаемую баранку. Потом переворачивает стул, кладет его на пол, а сам прячется за ним: это уже не стул, не конь, не машина, а пулемет или другое артиллерийское орудие, и Игорь ведет из него огонь по врагу».

Так воображаемый предмет включил ребенка в исполнение новой роли — и перед нами уже творческая ролевая игра.

Ролевые игры активно использует на уроках с шестилетними детьми Ш. А. Амонашвили в своем эксперименте обучения русскому языку, который для учеников не является родным. Вот как ученый описывает одну из них.

«— Дети, кого сегодня выбрать космонавтом?

Да, задаю детям именно такие вопросы: «Кого выбрать?», «Кого послать?» — и никогда не спрашиваю: «Кто хочет?». Вместо того, чтобы дети сами себя выдвигали главными участниками игры — «Выберите меня!.. Выберите меня!», — а я из желающих отбирал космонавтов, конструкторов, врачей, инженеров, предпочитаю, чтобы дети сами выбирали друг друга, и вмешиваюсь только тогда, если кто-нибудь в классе остается без внимания товарищей. Но на наших уроках все ученики становятся участниками игр — будь то игра в космонавтов, пограничников, учителей, строителей, регулировщиков движения.

И вот дети называют трех космонавтов. Они садятся в «корабль».

— До встречи на Земле!

— До свидания!

Мы, провожающие, машем рукой: «Счастливого полета!.. Счастливого пути!»

— Ввввууууууу!

Ракета взлетела.

Первый день полета... Второй день полета...

Мы слушаем передачи по «радио». Я выступаю в роли диктора: «Наши отважные космонавты Зурико, Теа и Бонда уже шесть дней находятся в космосе. Там они проводят большую работу. Сегодня у них день отдыха!»

Смотрим «телевизионную передачу» прямо из «космоса»: Зурико, Теа и Бонда держат в руках раму из картона (это у нас телеэкран) и рассказывают.

Зурико. Вижу Землю, море... Вижу нашу школу! ... (зрители радуются).

Теа. Небо очень красивое... Земля очень красивая! Я не боюсь, но вот Бонда боится! (Зрители смеются.)

Бонда. Теа шутит, я не боюсь! Сегодня я... я... Как это... Вышел из ракеты в космос! (Зрители аплодируют.)

Вот и момент приземления.

Космонавты выходят из «корабля». Их приветствуют встречающие.

— Здравствуйте!..

— Здравствуйте!..

— Рады видеть вас на Земле!..

— Спасибо!

— Устали?

— Нет!

— Не очень!

— Хотите полететь еще?

— Да, хотим!..

— Вы — герои!

Космонавты проходят между рядами парт, им жмут руки. Они садятся на свои места и игра заканчивается. Каждый новый такой

«полет», каждое повторение полны импровизации, выдумок детей, игра творится заново, поэтому она и не надоедает»¹.

Во внеклассной работе игра должна стать основным методом воспитания младших школьников. Особенно это важно для работы групп продленного дня. Дети, которые проводят целые дни в одном коллективе в условиях достаточно напряженной учебной деятельности, испытывают естественное утомление, напряжение, а может, и раздражение от «заорганизованности», постоянной регламентации поведения. Снять такие состояния легче всего именно в игре. Опытным организатором игр в условиях группы продленного дня является М. С. Коган. Вот некоторые игры, разработанные ею².

Творческо-ролевая игра «Справочное бюро «Почемучсправка»

Работу бюро возглавляет директор (старшеклассница). Заместителем директора выбирается старший из числа ребят группы. В штате сотрудников бюро выделяются роли: ответственный за сбор вопросов, оформители листка «Спрашивает «Почемучсправка», ответственный за выставку «Картинки рассказывают об интересном». Все роли в бюро сменные, кроме директора. Смена «сотрудников бюро» происходит раз в четверть. В течение четверти бюро организует и проводит одну встречу «Отвечаем на ваши вопросы», сменные выставки «Картинки рассказывают об интересном», выпускает 1—2 раза листок «Спрашивает «Почемучсправка», где размещаются загадки, занимательные рисунки, ребусы и др., демонстрирует озвученные диафильмы познавательной тематики. Каждый день по определенному расписанию на 10—15 минут открывается окно «Почемучсправки» и дежурный принимает вопросы, интересные картинки, журналы, книги. Все принятое отмечается в специальной тетрадке.

Эта игра приучает спрашивать, находить ответы на вопросы, развивает интерес к чтению, расширяет кругозор детей. В игре ставится увлекательная цель — ответить на вопросы сверстников, т. е. выступить в новой позиции в

¹ Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! М., 1983, с. 85—86.

² См.: Аникеева Н. П., Коган М. С. Игровые формы воспитательной работы с детьми в группах продленного дня и школах-интернатах. — В кн.: Методика организации игры в пионерском коллективе. М., 1982.

данном виде деятельности. Игра мобилизует умственные возможности детей, развивает организаторские способности, прививает навыки самодисциплины, доставляет радость от совместных действий. Конечно же, большое участие в этой игре принимает воспитатель, именно он направляет, ненавязчиво подсказывает, играет вместе с детьми. Он осуществляет роль главного консультанта и в соответствии с ней помогает составить программу работы на четверть, оборудовать уголок бюро, привлекает помощников из числа родителей, старшеклассников, педагогов, подсказывает, как лучше распределить роли в соответствии с возрастом, как лучше провести встречу «Отвечаем на ваши вопросы» и т. д. Совет, подсказка, помощь — все это, не нарушая структуру игры, осуществляется через орган самоуправления — совет сотрудников справочного бюро.

М. С. Коган широко использует различные игровые тематические программы с игровым сюжетом: «путешествие», «школа», «стадион», «магазин», «встреча с персонажами книг, пьес, кино» и др. Приведем пример организации игровой программы «Веселая школа юных друзей».

Вначале ребята знакомятся с работниками школы — старшеклассниками: директором — товарищем Знайкиным, завучем — товарищем Помогайкиной, старшей вожатой — товарищем Задорченко и учителями — товарищами Прилагательновой, Быстровым, Ноткиной, Загадайкиной, Речкиным. Определяются «классы» — команды «А» и «Б», вывешиваются табло-«дневники». Администрация объявляет расписание уроков и знакомит с правилами поведения на уроках, оценивает ход игровой программы. Далее завуч дает звонок на первый урок.

Урок русского языка ведет учительница Прилагательнова. Ребятам предлагаются два задания. Первое — игра на внимание «Мягкий знак — руку поднимать!» (называются слова, ребята поднимают руку, если на конце слова пишется мягкий знак); второе — «Внимательная проверка»: предлагается плакат с письмом от Коли к Пете, в котором допущены ошибки, задача классов — найти и исправить их. Жюри подводит итоги и выставляет оценки за урок в «дневник» класса.

Звонок на перемену. Музыкальная пауза, во время которой звучат песни народов СССР. Второй урок — пение — ведет учительница Ноткина. Предлагаются музыкальные игры народов СССР. Во время следующей перемены выступают участники художественной самодеятельности — школьный ансамбль «Хоровод друзей». И далее следуют

уроки: чтение (предлагаются загадки народов СССР, а для выразительного чтения — отрывки из сказок); физкультура (игры народов СССР); природоведение (проводится игра на внимание «Путешествие по столицам республик СССР»). На переменах звучит музыка, проводятся массовые танцы, аттракционы. По итогам оценок, полученных «классами», объявляются победители игровой программы. Эту игровую программу можно провести ко Дню Конституции СССР.

А вот пример другой игры, использованной на клубном часе «Проверь себя», где четко прослеживается идея сотрудничества старших и младших ребят. Игра называется «Успех приносит каждый». Выделяются роли ведущих игровых пунктов старших команд (из числа учащихся шестых классов) и младших участников (из начальных классов). Очень важны доброжелательная атмосфера игры, наличие достаточного количества поощрений для участников.

Примерный ход игры. В группе создается несколько команд. Во главе команды стоит старший, который организует движение по маршруту. На стартовой линейке вручаются маршрутные листы, в них указывается направление движения команд. По итогам пребывания в игровых пунктах ребята получают жетоны-квадратики разного цвета за верные, быстрые ответы, за сноровку, находчивость и жетоны-треугольники за неверные ответы. О значении жетонов (чтобы не снижать накал игры) ребята узнают не сразу, а на диспетчерском пункте. Приведем содержание некоторых заданий.

1. «Подумай! Расшифруй!» Ребятам предложены карточки с маленькими ребусами и три варианта ответов к ним. Сложность ребусов зависит от возраста ребят. Карточки с ребусами имеют порядковые номера. Участники игры могут взять любую карточку из предложенных и выбрать ответ. Ведущий пункта очень быстро проверяет по контрольному листку результаты. И выдает соответствующие жетоны каждому участнику.

2. «Сосчитай! Сколько?» Предложены рисунки разной сложности из цифр (для разных возрастов). Посмотрев внимательно 1—2 минуты, ребята должны сосчитать: «Сколько лет Хоттабычу?», «Сколько километров прошел слон?», «Сколько килограммов груза везет поезд?» и др. Затем надо подать свои ответы на листочке или шепотом сообщить их ведущему.

3. «Пройди — не задень!» Нужно с завязанными глаза-

ми пройти извилистой дорожкой и не задеть расставленные на полу кегли.

Не менее нуждаются в развернутых играх воспитанники школ-интернатов. В опыте автора большой интерес младших школьников всегда вызывала игра в «жителей Цветочного Города» по книге Н. Носова. Сначала выбирают Тюбики — художники Цветочного Города. На заранее приготовленных листах бумаги (а можно и на доске) все желающие рисуют проекты Цветочного Города. За лучшие проекты — звание Тюбика. В следующий раз выявляют докторов Пилюлькиных. Дети могут продемонстрировать свои знания лекарственных растений, выяснить, что надо делать в случае пореза или ожога. Тем, кто успешно демонстрирует свои музыкальные и вокальные умения, присуждаются роли Гусли. В день Винтика и Шпунтика октябрята могут собирать из элементов конструкторов модели и т. д. Итоговый день можно сделать днем Знайки — провести олимпиаду смекалистых. Вариантов проведения такой длительной игры может быть много — можно все провести по звездочкам, а затем в группе, можно условиться, что каждый октябренок может иметь несколько званий («Гусли», «Шпунтика» и т. д.). Главное и обязательное условие, которое должен выдержать педагог, — чтобы все дети без исключения стали «жителями Цветочного Города», т. е. утвердили себя в коллективе на определенных, всеми признанных позициях. В этом состоит педагогический смысл данной игры.

В данной главе рассматривались игры, достаточно редко используемые в педагогической практике. Целый ряд интересных ролевых игр с младшими школьниками описан в методической литературе¹. Вот краткое перечисление основных игровых форм работы с октябрятами, которые рекомендуются в методике воспитательной работы.

Игры идейно-политического и познавательного содержания: «Октябрята — по стране Октября», «Путешествие в страну Пионерию», «15 звездочек — 15 алых парусов», «Путешествие по книгам», «Путешествие по профессиям», «Октябратская кругосветка (путешествие по стране)».

Игры трудового характера: «Фабрика «Октябренок», «Добрые волшебники», «Октябратская разведка трудовых

¹ См.: Матвеев В. Ф. Октябрята — дружные ребята! М., 1981; Нежданская Е. Это волшебное слово «игра». М., 1978; Панова Н. С. Октябрята. М., 1961; Яновская М. Г. Творческая игра в воспитании младшего школьника. М., 1974, и др.

дел», «Стройгород», «В гостях у Самоделкина», «Операция «Бумажный клад».

Спортивные игровые праздники: «Парад октябрятских войск», «Юные космонавты», «Операция «Звездочка», «Лесные жители», «Юные пограничники».

Вступление в ряды пионерской организации знаменует освоение ребенком новой позиции — позиции пионера. Идеино-политическая направленность этой позиции не может быть сформирована без использования принципа игры и романтики. Эта идея всегда подчеркивалась в работах виднейших психологов и педагогов.

«Детское движение... — писал Л. С. Выготский, — должно рассматриваться как опыт рационализации и организации массовой детской игры в интернациональном масштабе, игры революционной эпохи, которая, как всякая игра, готовит ребенка к будущему, закладывает основные линии его будущего поведения»¹. Н. К. Крупская сформулировала мысль еще конкретнее: «Если бы наши дети совсем не играли, дело было бы безнадежно и пионердвижение выродилось бы»².

Сегодня в арсенале форм работы пионерской организации, позволяющих реализовать принцип игры и романтики, большой выбор содержательных игр. Вот перечень наиболее распространенных из них.

Игры трудового характера: «Тимуровские рейды», «Пионерская разведка», «Зеленый патруль», «Операция «Не проходите мимо», «Конкурс «Ледяных инженеров», «Город мастеров».

Игры идейно-политической и познавательной направленности: «Заочные путешествия (по Ленинским местам, по ударным стройкам пятилетки)», «Космическая республика», «Фестиваль союзных республик», «Защита фантастических проектов», «Конкурс рисованных фильмов».

Игровые праздники: «Русская ярмарка», «Пионерский цирк», «Праздник солнца», «День Нептуна».

Однако эти содержательные и умные игры не исчерпывают всех воспитательных возможностей игровой деятельности, которые могут быть использованы в работе с подростками.

¹ Выготский Л. С. К вопросу о динамике детского характера. — Собр. соч. В 6-ти т. М., 1983, т. 5, с. 163.

² Крупская Н. К. Основное в работе детских домов. — Пед. соч. В 10-ти т. М., 1983, т. 3, с. 115.

ГЛАВА 4

РОЛЕВЫЕ ИГРЫ ПОДРОСТКОВ

«Детские игры — подражание серьезной деятельности взрослых... Подражание? Нет, нечто значительно большее и ценнейшее».

Я. Корчак

«Если наше обучение направлено в основном на формирование сознания, если подражательное поведение связано с подсознанием, то «сверхсознание» тренируется и формируется благодаря игре».

П. В. Симонов

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ «ТРУДНОГО» ВОЗРАСТА

В подростковом периоде у ребенка происходит демонстративное отмежевание от детства, постоянное и активное самоутверждение на позиции «я — взрослый». Причем подросток стремится представлять себя не вообще взрослым, а взрослым-героем, взрослым-победителем. Поэтому именно в энергичной самостоятельной деятельности подростки видят средство приближения к идеалу взрослости.

«В каждом нормальном подростке заключен огромный, поистине неисчерпаемый заряд энергии. Эта энергия, если не направить ее умело в нужную сторону, может найти самый неожиданный выход. Славу богу, если она исчерпывает себя в сравнительно безобидной игре», — справедливо пишет Б. Сарнов¹.

Подросток полон противоречий. Высокая конформность, слепое следование за мнением сверстников сопровожда-

¹ Сарнов Б. Что такое детский кинематограф. — В кн.: Кино и дети. М., 1971, с. 70.

ются стремлением выделиться среди них и завоевать право на автономию. Недаром у поэта Е. Винокурова сказано:

Отрочество — это беспокойство:

«Вдруг я не такой, как все?»

И ужас: «Вдруг я такой, как все?»

Это время бурного роста и одновременно обостренного внимания к внешности — своей и сверстников; время высокой энергичности и быстрой утомляемости; внешней бравады и глубокой ранимости, повышенной тревожности. Подростки осознают социальные ожидания взрослых, но не могут им следовать вследствие повышенной ориентации на сверстников. Но в это же время им важно, чтобы «взрослыми» их признавали не только сверстники, но прежде всего сами взрослые. В это время появляется потребность в информации о своей личности, о своем положении среди сверстников, острая тяга к групповому общению. Но в суждениях подростков преобладает прямолинейность, «черно-белая логика», «шарахание» из одной крайности в другую.

Противоречия переходного периода выразительно изображены В. Леви в форме воображаемого монолога перед взрослыми.

«...Со мной происходит что-то небывалое, страшное, я бешено расту, у меня все меняется, и многое нежелательно, неприятно, стыдно... Я этого и не хочу и хочу... Я не понимаю, почему часто так странно себя чувствую, мне хочется то спрятаться, и не жить, то лететь и обнимать весь мир... Я так нуждаюсь в одиночестве и так от него страдаю! Я не знаю, что подумаю через минуту, — не мешайте мне, помогите!..

Хватит меня принимать за дурачка, за ребенка, я уже взрослый! Прошу на равных, да, требую уважения! Но тот малый остаток детства, который у меня еще есть, — дайте дожить, доиграть, оставьте, это мое!..

...Я не хочу жить так, как живете вы, я не хочу быть на вас похожим. Если бы я создавал этот мир, я бы сделал все по-другому, и вас бы таких — не было. Я бы не допустил! Я уже раскусил вас, я вами наелся, с вами хватит...

Отойдите, имейте совесть! У вас своя компания, а у нас своя, нам без вас свободнее, веселее, нам есть чем заняться... Вы нас кое-чему научили, спасибо вам. Теперь

мы учимся у себя самих, мы живем! Вы уже это забыли, старики, отодвиньтесь, дайте пройти!..

...Ах, вот оно что. Оказывается, я ничего не знаю, ничего не умею и ни черта не смыслю ни в чем. Ни на что не годен, ничтожество полное! И это все благодаря вам, дорогие взрослые, благодаря вашим сказочкам, вашему воспитанью...»¹.

Все это приводит к обостренной потребности в создании своего собственного мира. Хотя бы в воображении. Тем более, что подростковый период характеризуется взлетом фантазии. Л. С. Выготский, подчеркивая творческий характер фантазии подростка по сравнению с фантазией ребенка, называл ее «искусством для себя»².

В этот период перестраивается эмоциональная сфера подростка, что ведет к коренной перемене восприятия окружающего мира. Вот как об этом пишет Л. Толстой в книге «Детство. Отрочество. Юность». «Случалось ли вам, читатель, в известную пору жизни вдруг замечать, что ваш взгляд на вещи совершенно изменяется, как будто все предметы, которые вы видели до тех пор, вдруг повернулись к вам другой, неизвестной еще стороной? Такого рода моральная перемена произошла во мне в первый раз во время нашего путешествия, с которого я и считаю начало моего отрочества.

Мне в первый раз пришла в голову ясная мысль о том, что не мы одни, то есть наше семейство, живем на свете, что не все интересы вертятся вокруг нас, а что существует другая жизнь людей, ничего не имеющих общего с нами, не заботящихся о нас и даже не имеющих понятия о нашем существовании. Без сомнения, я и прежде знал все это; но знал не так, как я узнал это теперь, не сознавал, не чувствовал».

Особенности подросткового восприятия мира проявляются и в выборе ими ролевых игр.

СТИХИЙНЫЕ ГРУППОВЫЕ ИГРЫ ПОДРОСТКОВ

Общее количество игр в подростковом возрасте необычайно велико. В одном исследовании (В. М. Григорьев) выявлено, что у одного подростка в течение года может быть от 372 до 818 различных игр и забав. В результате

¹ Леви В. Нестандартный ребенок. М., 1983, с. 89—90.

² Выготский Л. С. Педология подростка. — Собр. соч. М., 1983, т. 4, с. 218.

наблюдений более чем за сотней подростков у них были зафиксировано более 1400 игр в течение года, из которых 120 были сюжетно-ролевыми. Так что существующее среди некоторых педагогов мнение о резком сокращении ролевых игр среди подростков не подтверждается.

В ролевых играх подростки стремятся к групповому сотрудничеству. Подростки способны в групповой игре не только продумать весь ее ход, но и без помощи взрослых (а иногда и в тайне от них) организовать достаточно сложную совместную деятельность, где игра и труд тесно переплетены.

Н. К. Крупская вспоминает, как в детстве она и ее подруги — две одиннадцатилетние девочки — «решили устроить «зоологический сад» для малышей; надо было раздобыть денег: собрали по квартирам старые пузырьки и коробочки, продали их в аптеку за пятьдесят копеек — первоначальный капитал. Затем сговорились с одной тетуськой о том, что она будет нам платить какие-то гроши за вышивку каких-то тесемок для белья — очень усердно вышивали, заработали, должно быть, больше рублевки. В библиотеке перерыли все каталоги, отыскивали книжки о жизни животных. Избегали все магазины, отыскивали листы со снимками животных, разрезали пару книжек с картинками — клеили, мудрили, пока не устроили «зоологического сада»¹.

В данном случае стремление к взрослости выразилось в выборе такой игры, которая стала стимулом неигровой деятельности — трудового сотрудничества.

Игры мальчиков чаще всего носят иной характер. Следует отметить, что у подростков-мальчиков более обострена потребность в активном, действенном, романтическом утверждении себя взрослыми по сравнению с девочками. Сюжеты для игр они берут, как правило, из приключенческих книг.

Чеховские «мальчишки», например, начитавшись Фенимора Купера и Майн Рида, хотят убежать в Америку. Там они собираются «пройти пешком несколько тысяч верст, а по дороге сражаться с тиграми и дикарями, потом добывать золото и слоновую кость, убивать врагов, поступить в морские разбойники, пить джин и в конце концов жениться на красавицах и обрабатывать плантации».

¹ Крупская Н. К. О коллективном труде детей. — Пед. соч. М., 1979, т. 3, с. 308.

Американские мальчики тоже не теряют времени даром.

«Ночь была звездная и очень тихая. Том прислушался на минуту, но ни один звук не нарушал тишины. Потом он свистнул громко и протяжно. Из-под горы ему ответили тем же. Том свистнул еще два раза; и на эти сигналы ему тоже ответили. Потом осторожный голос спросил:

— Кто идет?

— Том Сойер, Черный мститель испанских морей. Назовите ваши имена.

— Гек Финн, Кровавая рука, и Джо Гарпер, Гроза океанов! Том вычитал эти пышные прозвища из своих любимых книжек.

— Хорошо. Скажите пароль!

Во мраке ночи два хриплых голоса шепотом произнесли одно и то же страшное слово:

— Кровь!

После этого Том скатил с горы окорок и сам съехал вслед за ним, причем пострадали штаны и его собственная кожа. Под горой вдоль берега шла удобная ровная тропинка, но ей недоставало препятствий и опасностей, столь ценимых пиратами...»

У Тома Сойера и Гека Финна в распоряжении был настоящий необитаемый остров, настоящая пещера с настоящим кладом. Но всего этого мало; для остроты переживаний придумывается целый ряд искусственных препятствий и опасностей, «столь ценимых пиратами». В конце концов в события вовлекаются взрослые. *Потому что только изумленное внимание взрослых и подтверждает для подростка значимость его личности.*

Мальчики более, чем девочки, стремятся держать свои игры в тайне от взрослых. Но могут и пользоваться ими как средством самоутверждения перед взрослыми. В этом также проявляется противоречие возраста.

Подростки играют в достаточно сложные и разнообразные ролевые игры. Студенты пединститута в своих сочинениях-воспоминаниях¹ описывали ролевые игры, которые более всего запечатлелись в душе. Большинство их относилось к периоду отрочества. Автора поразило прежде всего разнообразие игр. К распространенным характеристикам таких игр относятся: повторяемость сюжета на протяжении достаточно длительного времени (полгода,

¹ Автор несколько лет собирала устные и письменные воспоминания студентов о ролевых играх их детства.

год и более); не то чтобы специальная засекреченность от взрослых, но, по крайней мере, нежелательность афиширования игры (хотя некоторые подчеркивали и преднамеренное утаивание).

Вот как, например, в воспоминаниях студентки С. К. описывается игра «Суд». В нее играла компания сельских подростков 11—12 лет (8 человек), но иногда включались еще несколько человек — обычно те, кто часто приезжал сюда отдыхать летом из города. Заводила игры — мальчик на год-два старше остальных. Он и режиссер игры и чаще других исполняет главную роль судьи. Вот вариант одной из игр в записи автора воспоминаний.

«Делим роли. Все как на настоящем суде: подсудимый, судья с помощниками, обвинитель, свидетель, секретарь...

На возвышенном месте сидит судья. Чаще всего им был мальчик, который умел красноречиво говорить. Он вел игру. Мы понимали, что игра зависит от роли судьи и долго обсуждали эту кандидатуру. Большое значение уделяли и роли подсудимого, так как много зависит и от него.

Итак, начинается суд. Голос секретаря: «Встать, суд идет». Все поднимаются. Судья усаживается на свое место. Входит обвиняемый. Он дает клятву, что будет говорить правду и только правду.

Судья. Гражданин Елкин, вы обвиняетесь в убийстве собаки Жучки — лучшего друга истца Соснина. Вы признаете себя виновным?

Елкин. Я все сказал во время следствия. Я собаки не убивал, да у этого гражданина никогда собаки и не было. Он только мечтал об этом.

Соснин (срывается с места). Как это не было? Я столько лет мечтал о Жучке. Наконец-то она у меня появилась, а этот гражданин Елкин ногой раздавил ее.

Начинается шум. Каждый хочет выступить. Многие принимают сторону Елкина: «Не было у него никакой собаки, он все выдумал». «Такого прекрасного человека оклеветали». «А я, между прочим, видел у Соснина собачку. Миленькая Жучка была. Ах, как жалко собачку».

Судья требует тишины, он не может работать при таком шуме.

Слова просит защитник обвиняемого. Говорит, какой прекрасный человек этот Елкин, он мухи никогда не обидит, а его обвиняют в убийстве собаки. Речь его всегда красочная, в ней много эпитетов.

И тут появляется еще один свидетель, вернее, он-то и был единственный свидетель «убийства», но его «купил» Соснин, но он больше не может молчать, он должен рассказать всю правду.

И говорит, что, действительно, у Соснина никакой собачки не было, это был сувенир, резиновая собачка. А Елкин случайно уронил ее со стола Соснина и наступил на нее, но Соснину очень хочется иметь собачку, вот он и подал в суд.

Все в недоумении. Суд удаляется на совещание.

Решение: Елкина освободить из-под стражи, Соснину подарить Жучку. И помирить их.

Это одна тема игры. У нас каждый раз была новая тема. Нередко мы разбирали споры, а решением было помирить ребят, которые поссорились».

Из беседы с автором сочинения выяснилось, что каждый раз в придуманном сюжете была какая-то «изюминка», «секрет», о котором знали два-три человека. Например, в приведенном сюжете о том, что собачка резиновая, знал автор — судья, истец и свидетель. Для остальных это было неожиданностью и создавало особую прелесть, двойное удовольствие: от процесса игры и от юмора, заключенного в сюжете.

Подобные ролевые игры способствуют развитию личности в процессе проигрывания конкретных ролей и следования правилам, диктуемым сюжетом. Конечно, при условии, что лидер игры, ее автор, — творческая и нравственно положительная личность, как в вышеописанной ситуации.

Подростки в состоянии прибегать к ролевой игре и для маскировки своей личности, когда игра, «засекреченная» от взрослых, идет у всех на виду — как бы вариант двойной игры.

В рассказе Я. Раннапа «За культуру поведения» как раз описан такой вариант.

В школе введено соревнование «За культуру поведения». Дежурная бригада на каждом этаже сравнивает и оценивает в баллах все положительные и отрицательные моменты в поведении школьников. Минусы и плюсы в конце каждого дня заносятся в таблицу. Такие таблицы висят у дверей каждого класса. Плюсы и минусы алгебраически складываются и заносятся на клеточки. Если сумма, например, 10, то отсчитывается 10 клеточек вверх и ставится крестик, который соединяется с крестиком предыдущего дня. Линия показывает, как в классе обстоят дела с культурой: если линия идет вверх, все в порядке, если вниз — значит, одолевает бескультурье.

Ни одному отряду такое соревнование не нравилось, но отряд 6 «А» класса горячо обсуждает баллы. Кажется, для них нет на свете ничего важнее, чем соревнование за культурное поведение. По графику этого отряда нельзя сказать, чтобы культура в отряде повышалась. То, что дает один день, отнимает второй. Но ребята почему-то не огорчаются. На третий день линия культуры снова устремляется вверх.

Члены отряда что-то поспешно, лихорадочно подсчитывают. Вот плюсов явно не хватает, они бегут к электрику и на виду у дежурной бригады помогают ему нести лестницу для проверки лампочек.

Однажды один из членов 6 «А» подал учительнице

пальто, а оказавшийся рядом представитель дежурной бригады поставил 5 плюсов отряду, тогда другому шести-класснику из этого класса пришлось сказать этому дежурному «дурак», чтобы получить 5 минусов. Ведь плюсы и минусы уничтожают друг друга.

Чем больше соревнование надоедает ребятам из других классов, тем больше растет увлечение 6 «А» класса. У них теперь накопился опыт. Они придумали еще один удачный способ для получения плюсов. Во время уроков один из учащихся класса просит разрешения выйти и выливает в коридор за радиатор полстакана воды, а на перемене приносит тряпку и на виду у всех вытирает пол.

И вот наконец наступает день, ради которого и было введено это соревнование. В школу собираются учителя и пионервожатые всего района. Гостей ведут по школе, рассказывают о соревновании. Они слушают с недоумением. Вот все у дверей класса, который соревновался усерднее всех. Гости с интересом и оживлением смотрят на диаграмму. В ней появились три лишние горизонтальные черточки, благодаря которым зигзаги графика образовали слово «Чушь». Вот где оказалась разгадка активности класса. Игра родилась как сознательное противодействие формализму в пионерской работе.

Этот микроб под названием «формализм» часто возбуждает в детском коллективе заболевания, которые проявляются в виде стихийных групповых игр сомнительного оттенка.

В газете «Комсомольская правда» описывалась одна из таких игр — в «фирмы». Все мальчишки одного седьмого класса разбились на «фирмы» — от двух до пяти человек. Они пишут друг другу расписки, оформляют несуществующие сделки, заносят их в специальную тетрадь, скрепляют «печатью», принимают новых «акционеров», конкурируют между собой.

Автор заметки Б. Минаев пишет: «Учиться считать деньги, свои деньги в том числе, мыслить экономически — нет в этом ничего стыдного. Но для людей школьного возраста это почему-то считается чем-то необязательным. Вернее, это ... не принято... А их это волнует. И они разговаривают об этом шепотом. Может быть, в этой запретности, в этом шепоте, в этой таинственности — главная беда? А вовсе не в бациллах вещизма? Да и кто доказал, что бациллы непрактичности менее страшны?.. Можно в

это даже играть... Только весь вопрос в том, как играть! Общезвестно: если у подростков нет содержательного, творческого общения, они могут найти нечто поверхностное, наносное, лишь бы «как у взрослых».

Б. Минаев совершенно прав, определив, что не последняя приманка в этой игре — засекреченность, таинственность. Это чисто подростковое стремление играть в «мир взрослых» в секрете от взрослых. Это создает иллюзию независимости, автономности от взрослых. В самом этом «условии засекреченности» ничего криминального нет. Вспомним хотя бы деятельность Тимура и его команды по Гайдару. Гайдар, великий знаток детской души, стал родоначальником прекрасного тимуровского движения. Но как только тимуровскую работу в школе заформализовали, убрав из нее самостоятельность детей и засекреченность трудовых операций, эта работа стала выполняться «для галочки» и, стало быть, потеряла воспитательный эффект.

Среди спонтанных игр школьников хочется выделить еще один вид игр — игры-фантазирования, наедине с товарищами или в одиночестве, которые занимают особое место в жизни ребенка. В специальной литературе они не анализировались, поэтому считаю необходимым уделить им внимание.

ИГРЫ-ФАНТАЗИРОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ (ИГРЫ НАЕДИНЕ)

Бурное развитие воображения, стремление «просмотреть и примерить» взрослые роли и отношения, сохранив при этом полную автономию и независимость, приводят к активному использованию подростками игр-фантазирования, игр-грез. Эти игры А. Н. Леонтьев относит к *рубежным* играм, т. е. находящимся на грани игры и неигровой творческой деятельности².

✓ В играх-фантазированиях, в которые играют по двое или в одиночестве, школьники создают страны, города, биографии вымышленных героев и т. д.³. ✓

¹ Минаев Б. Во что ты играешь? — Комсомольская правда, 1983, 5 февраля.

² См.: Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1965, с. 494—495.

³ Речь идет именно о сюжетных играх, как о предметной деятельности, а не о грезах, в которые иногда люди уходят от действитель-

«Мир был очень велик, как учила география, но места для детей в нем не было уделено. Всеми пятью частями света владели взрослые. Они распоряжались историей, скакали верхом, охотились, командовали кораблями, курили, мастерили настоящие вещи, воевали, любили, спасали, похищали, играли в шахматы» — вот как воспринимали окружающий мир герои книги Л. Кассиля «Кондуит и Швамбрания». В этой особенности восприятия и заключается одна из причин, по которым дети обращаются к воображаемым игровым странам.

Есть и вторая причина. В реальных играх роли распределяют лидеры. Большинство играющих вынуждены удовлетвориться той ролью, которая достанется. В играх-фантазировании автор игры не только обеспечивает себе желаемую роль, но здесь идет отождествление со всеми ролями (вероятно, поэтому чаще всего в сюжете подобных игр минимальное число ролей, от которых зависит ход игры).

Специальное изучение автором биографического и автобиографического материала показывает, что создание «своих Швамбраний» — типичное явление для детей школьного возраста.

Проанализировав более 50 игр-фантазирования на основе художественно-документальной литературы мемуарного характера и более 160 таких же игр на основе сочинений и интервью старших школьников и студентов, чьи воспоминания детства еще свежи, можно выделить наиболее характерные их черты.

1. Увлечение этими играми охватывает период от 8 до 15 лет. «Пиковый» возраст, когда один и тот же сюжет разыгрывается ежедневно, а невозможность играть, необходимость отвлекаться от игры создает внутренний дискомфорт, приходится на 11—13 лет.

2. Игры в подавляющем большинстве проходят наедине, очень редко вдвоем.

3. Игра может продолжаться от нескольких месяцев до нескольких лет.

4. Играющие в большинстве своем играют втайне не только от взрослых, но и от сверстников, так как боятся, что сверстники подумают: «Вот дети, еще играют в страны и человечков».

Однако в тех случаях, когда взрослые знают об этих

ности. Отличительными признаками являются хотя бы оформление и внешние действия.

играх и относятся спокойно и уважительно, у играющих — явно осознанное чувство уверенности и удовлетворенности.

5. Самые распространенные сюжеты: «страны», «государства», «города», «биографии», «учреждения», конкретные исторические события или ситуации современной жизни.

6. Игры обязательно обставляются предметным оформлением разного типа сложности. С возрастом подготовительный период игры (заготовка атрибутов и аксессуаров) увеличивается по сравнению с периодом самой игры. Некоторые авторы рассказывают именно о привлекательности подготовительного периода.

Но есть игры, где подготовительная часть не выделяется. Само предметное оформление уже сопровождается фантазированием. Вот иллюстрации этих игр.

С. Я. Маршак в книге «В начале жизни» описывает игру, которой они увлекались со старшим братом. Брат, впрочем, скоро к ней охладел и даже подтрунивал, когда младший продолжал увлеченно играть один.

Весь двор превращался в страну, где были строго размечены города, села, реки, леса, море. На оформление игры уходила добрая половина дня. Игра состояла в придумывании биографии главного героя, который родился где-нибудь в глухом местечке, ехал в ближайший городок учиться, затем его ждали бесконечные странствия и приключения. Судьба героя каждый раз складывалась по-иному. Он становился то путешественником, то великим полководцем, то капитаном, то знаменитым дрессировщиком. Но во всех этих разнообразных вариантах игры было нечто общее. Преодолевая препятствия, герой выходил из дремучей глуши, из нужды и неизвестности на широкую дорогу жизни. «Историю человечка, — пишет С. Я. Маршак, — я придумывал целыми часами, сочинял молча, про себя, и все же не мог обойтись в игре без чего-то вещественного: без разбросанных по двору щепочек и кирпичей».

Похожую игру описывает П. Блонский: «Из бумаги я вырезал маленького человечка и переживал его биографию. В различных вариантах это была биография героя — великого воина или путешественника».

К. Паустовский в детстве играл в страну, которая представляла собой холмистую равнину, заросшую до горизонта травой с цветами. В них тонули деревни и города. Когда скорые поезда пересекали эту равнину, на стенах вагонов толстым слоем налипала пыльца. Члены семьи не

понимали этой игры, а старший брат бросал презрительную кличку «фантазер». Поэтому следующая длительная игра проходила у подростка в полном сокрытии от домашних. К. Паустовский вспоминал: «Я составил длинный список пароходов со звучными именами: «Полярная звезда», «Вальтер Скотт», «Хингон», «Сириус». Список этот разбухал с каждым днем. Я был владельцем самого большого флота в мире.

Я сидел у себя в пароходной конторе, в дыму сигар, среди пестрых плакатов и расписаний. Широкие окна выходили, естественно, на набережную. Желтые мачты пароходов торчали возле самых окон, а за стенами шумели добродушные вязы. Пароходный дым развязно влетал в окна, смешиваясь с запахом гнилого рассола и новеньких, веселых рогож.

Я придумал для своих пароходов список удивительнейших рейсов. Не было самого забытого уголка земли, куда бы они ни заходили. Они посещали даже остров Тристан д'Акунию.

Я снимал пароходы с одного рейса и посылал в другой. Я следил за плаваньем своих кораблей и безошибочно знал, где находится сегодня «Адмирал Истомин», а где «Летучий голландец». «Истомин» грузит бананы в Сингапуре; а «Летучий голландец» разгружает муку на Фарерских островах.

Для того чтобы руководить таким обширным пароходным предприятием, мне понадобилось много знаний. Я зачитывался путеводителями, судовыми справочниками и всем, что имело хотя бы отдаленное касательство к морю» («Повесть о жизни»).

Игра — норма для ребенка. Вернее, нормальная форма усвоения социальных взаимоотношений и ролей, независимо от того, перерабатываются они в процессе сложнейшей фантазии или при проигрывании более конкретных сюжетов.

Многие авторы воспоминаний называют среди проигрываемых наедине игр — игру «в школу» (в различных вариантах). Любопытно, что даже игра на вроде бы привычный сюжет держится, как правило, в тайне. Например, Н. Долинина вспоминает: «Играла я в школу — и почему-то стыдилась этого. Вырезала из бумаги фигурки, сначала просто мальчиков и девочек, потом срисовывала из отцовских книг то Наполеона, то Пушкина, то Петра Великого — с такими учениками было интересней. Однажды отцу попался классный журнал с двойками Наполеона и

пятерками Кюхельбекера — это был мой любимый ученик назло всем. Я замерла — вдруг отец посмеется над моей игрой, оскорбит ее хоть словом, хоть взглядом... Он молча положил журнал на место. Но после этого стал дарить мне маленькие блокнотики, огрызки карандашей. Как-то принес из своей комнаты бюст Наполеона и карикатурную статуэтку, изображающую Булгарина. Сказал: «Не насовсем. На время, поиграть» («Отец»).

Если бы все взрослые так же мудро относились к играм-фантазированию подростков, это уменьшило бы число внутренних и внешних конфликтов школьников. Игры-фантазирования — это часть сокровенного мира подростков, для них невыносима даже мысль о возможной иронии к этому миру со стороны взрослых и сверстников¹.

Даже в более позднем возрасте юноши и девушки далеко не всегда раскрывают свои игры-фантазирования. Однако если они видят уважение и заинтересованность собеседника, то с удовольствием и даже волнением рассказывают о подобных играх.

Н. Г. Беседина² проинтервьюировала 70 городских и сельских старших школьников о том, какие игры своего детства старшеклассники помнят и как к ним относятся. Вопрос об играх наедине с собой постоянно вызывал замешательство. Необходимо было приводить примеры игр-фантазирования. Только тогда школьники (особенно девушки) вспоминали много фактов. Интервью проводилось наедине. Вот одно из них.

Маша К., ученица восьмого класса, в детстве, когда оставалась дома без родителей, любила играть с «волшебными человечками». Она брала цветные карандаши и наделяла их свойствами своих любимых героев: добрых или злых волшебников. Каждый карандаш представлял строго определенного персонажа: красный — фею красоты, приносящую людям только радость и счастье; зеленый — богиню леса и цветов; голубой — морскую царевну, владычицу океана; черный и синий — злых колдунов; а розовый карандаш был главной героиней детской игры — девочкой Светой. Чаще всего Маша обыгрывала ситуации встречи всех героев на балу во дворце загадочного принца.

Сюжет игры чем-то напоминал сюжет известной детской сказки «Золушка». Девочка Света во многом была похожа на Золушку и

¹ Если подростки уверены в благожелательном отношении взрослых, в их понимании, то они спокойно рассказывают о своих играх-фантазировании. Рассказ о творческих играх наедине может быть средством самоутверждения среди значимых сверстников (которые затем могут вовлекаться в эти игры) и взрослых.

² Выпускница Новосибирского пединститута, защитила в 1974 г. диплом «Изучение творческих игр школьников», который писала под руководством автора.

в то же время, как говорила ученица, Света была как бы самой Машей. Когда Света ехала на бал, девочка представляла, что это она едет на бал, очень спешит, боится опоздать, испытывает тревогу и волнение предстоящей встречи.

Обыгрываемые Машей действия и проговариваемые роли были совершенно иными, чем в сказке «Золушка». Героиня Света была на 5—8 лет, и взрослой; в зависимости от воображаемой ситуации Света могла работать либо в школе, либо в цирке, либо директором завода. Правда, иногда она была аристократкой и не работала вовсе.

Чаще всего обыгрываемая ситуация встреч героев на балу выглядела примерно так: во время веселья в зал врывался, говорил Маша, весь закутанный в черный плащ витязь. Наступали страх, смутнение среди присутствующих, полнейший мрак. Придя в себя, героиня замечала вокруг себя незнакомую местность: дивные сады с фруктовыми деревьями, хрустальные ручьи и поющих диковинных птиц. Но часто Свету похищали злые колдуньи, прятали ее где-нибудь в горах, а добрые герои спасали ее.

С волнением Маша испытывала те моменты, когда Свету награждали в особо торжественных случаях различными подарками: игрушками, конфетами, нарядами. Обычно героине дарили красное пальто с капюшоном, кружевное платье, капроновый бантик и голубые гольфики. Эти вещи были сокровенной мечтой школьницы в детстве.

О значимости для старшекласников подобных воспоминаний можно судить по степени эмоциональности их рассказов, увлеченности, смущенности, по признакам внутреннего волнения: некоторые говорили с прерывистым дыханием, другие иногда замолкали, явно волнуясь. Очевидно, игра детства начинает осознаваться старшекласниками как проявление своего «я» в детстве, а отсюда и начинаются размышления, что сохранилось сейчас от того «детского я».

Из 52 опрошенных девочек все рассказали, что прошли через игру в «бумажные человечки», 13 девочек продолжали в нее играть и будучи в восьмом классе. Варианты игры были разные.

Наташу К. в игре с бумажными человечками привлекал не сам процесс фантазирования, а чисто техническая сторона игры. Девочке нравилось придумывать разнообразные, неповторимые модели одежды. Часто Наташа рисовала как раз то, что когда-нибудь хотела носить, но по тем или иным причинам не могла удовлетворить свои потребности в детстве. Она — как объясняла потом сама — играла в такую игру потому, что, играя, можно было легко исполнить свои желания.

А вот другой пример игры с бумажными человечками, но совершенно иного характера.

Надя Т., восьмиклассница, любила не столько рисовать и раскрашивать в процессе игры, сколько действо-

вать с бумажной куклой. Обычно игра проходила у Нади в двух вариантах.

I вариант: обыгрывается настоящее время, наиболее типичные взаимоотношения между людьми. Воображаемая героиня игры — человек принципиальный, честный, трудолюбивый, совершенно не терпящий карьеризма, по сюжету сталкивается с различными людьми. Именно во взаимоотношениях с окружающими раскрывается характер героини. В представлении Нади такими, какой она воображает обыгрываемую человеческую личность, должны быть все люди. Героиня игры — это идеал девочки.

Надя старается вселить в главное действующее лицо игры — бумажную куклу Искру — все свои сокровенные мечты. У Нади очень богатое воображение. Обыгрывая характер общения героини с другими персонажами игры, девочка стремится отразить особенности взаимодействия окружающих ее людей. Мечтая, Надя в то же время моделирует свое собственное отношение к людям, свои поступки, которые, может быть, ей придется совершить в будущем.

Создавая конфликтные ситуации и находя в них правильные решения, девочка как бы проводит свою героиню и в то же время как бы «проходит» сама через трудности жизни. В игре бумажная героиня выступает конкретным персонажем, в ней персонифицируется определенный характер. Остальные персонажи игры не имели бумажного эквивалента и, в зависимости от ситуации, часто внезапно исчезали или так же появлялись. Все они должны были оттенять образ главной героини.

Надя обыгрывала примерно такие ситуации: выступление героини на партийном собрании, комсомольский рейд по селу, лекцию о международном положении, субботник и пр. Выступая на собрании, кукла Искра говорила страстно, горячо, разоблачала недостатки в работе, упрекала директора совхоза за грубость, нетактичность в отношениях с рабочими. Надя приводила примеры произносимых на собрании речей. Играя, девочка мысленно проговаривала речи всех персонажей игры. В таких ситуациях, как на лекции о международном положении, субботнике, придумывались новые речи, испытывались новые переживания.

II вариант: Надя воображала не только современную жизненную ситуацию, часто в мыслях она обращалась к XIX веку. Представляла себя в образе великосветской княгини, бросающей вызов обществу, стоящей на позициях передовой просвещенной интеллигенции, мечтающей о революционном перевороте, тайно участвующей в поли-

тических кружках. Княгиня, как яркая личность, всегда была в окружении людей. Другие персонажи были чисто условны, эпизодичны, весь сюжет игры разворачивался вокруг главного действующего лица. В игре Надю вовсе не интересовали великолепные наряды княгини, которые она так часто меняла. «Главное, — сказала девочка, — мне нравилось фантазировать, придумывать самые разнообразные поступки людей. Мне кажется, что это я сама все делаю, а не кукла; это я поступаю так, как хочу. Если я проигрываю всем известные литературные сюжеты, то обязательно придумываю свой конец, всегда волнуюсь за героев и не хочу, чтобы они погибали или поступали неверно».

Воображаемая ситуация и проговариваемые роли приносят девочке больше эмоционального удовлетворения, чем техническая сторона вопроса, как это было в игре Наташи. Основное внимание в игре Надя уделяет не внешнему виду своей героини, а ее характеру.

В одном из сочинений студент М. Р. выделил три этапа в своем увлечении ролевыми играми с четвертого по восьмой класс (все фантазии игрались вдвоем с другом детства).

Первый этап (четвертый — шестой классы). Придумывали ситуации, опираясь на имеющийся реквизит (фуражки, элементы одежды, автоматы). Разыгрывался этюд, цель которого — закончить игру немой сценой (позой).

Второй этап (шестой — восьмой классы). Игра в пластилиновых человечков. Брели известные сюжеты из Скотта, Купера, разыгрывали пиратов, индейцев, придумывали свои сюжеты на тему космических путешествий. Иногда было по 50—100 действующих лиц. Тем не менее, как подчеркивал автор, в пластилиновых человечках всегда «выражались» игроки.

Третий этап (восьмой класс). Главным на нем была подготовка к игре, она занимала по 5—6 часов, а игра — 30—50 минут. Вершиной «пластилинового творчества» стало Бородинское сражение. Сделали около 200 персонажей. Автор сочинения был Наполеоном, друг — Кутузовым. Первый раз сыграли с учетом исторической правды. Затем поменялись ролями и сыграли, «как получится». На этом интерес к сюжету был исчерпан. Иногда и в девятом классе возвращались к пластилиновым человечкам («вспомнить детство»).

Московский студент А. Л. рассказал автору о своей весьма длительной игре (с шестого по девятый класс)

в вымышленное государство — преемника Древней Греции в средние века. Для того чтобы «вписать» историю этого государства в средневековую историю, А. Л. пришлось основательно ее изучить и придумать новые события, которые, с одной стороны, «дополняли» бы эту историю, а с другой — не противоречили бы ей. Особенно подробно разрабатывались архитектура и военная история этого государства.

В старшем подростковом возрасте игра нередко становится стимулом неигровой деятельности.

Студентка Н. Н. вспоминает: «Как-то днем, когда у меня было сумрачное настроение, позвонила мама и попросила сделать дома уборку.

В квартире был беспорядок, настроение — ужасное, а тут еще эта просьба-приказ... Так стало себя жалко. «Ну совсем как Золушка» — проскочила в голове мысль и «застряла». «Бедная, несчастная Золушка. Опять тебя наказали, и ты должна выполнять эту грязную, нудную работу...»

Я тяжело вздохнула... и принялась за дело. Распевая песенку о горькой судьбе... быстро закончила уборку.

Ну что же, дело сделано, теперь можно и отдохнуть. Наряд на мне не ахти какой, но ведь я поработала, значит, я должна получить вознаграждение. И фея дарит мне капроновое прекрасное белое платье, белые туфельки с розочками... Одеться — минутное дело.

Все вокруг вмиг преобразилось, красивый чистый дворец, и я в таком шикарном платье. Я вхожу в зал, играет музыка (по радио), все оборачиваются и смотрят на меня...

Раздается звонок — это пришли родители, и... игра окончилась».

Мотивы игры осознаются в подростковом возрасте. В эксперименте «Учение с увлечением», организованном журналом «Пионер», подростки и старшие школьники писали в редакцию письма, объясняя, каким образом им удалось сделать самый неинтересный учебный предмет самым увлекательным. Некоторые из них активно прибегали к использованию игровой ситуации.

Вот что пишет Вера Губина из поселка Октябрьского Свердловской области: «Если я учу химию или физику — я химик или физик, но никто не верит в мои открытия. И мне нужно доказать, убедить людей. А вдруг я ошибаюсь? Проверяю свою работу вновь и вновь. Если решено верно, я рада, что все хорошо. Когда учишь алгебру

или геометрию, здесь можно придумать множество занятий: конструктор (на каждый день разный: авиаконструктор, конструктор космических кораблей и прочее), ученый-математик, архитектор и еще много...

И вот сижу, решаю. Нужно разработать новую модель самолета, но для этого нужно сделать много расчетов, решать задачи.

Учу зоологию — я медик. Мне нужно знать строение всех живых существ, чтобы проводить на них опыты, которые помогут победить болезни человека. Или же я биолог и хочу принести пользу человечеству.

И так к каждому предмету можно найти подход. Тогда все, что ты учишь, покажется интересным, новым и, главное, нужным. Все эти превращения мне очень помогают...

Может быть, кто-нибудь скажет, что такое серьезное дело, как учение, превратилось в игру. Мне кажется, он будет неправ. Ведь, превращаясь, ученик получает крепкие знания. Ему интересно. Он хочет учиться. И ведь он может выбрать профессию по душе. Он переберет уйму профессий. И какая-то ему понравится больше всех. Ведь эти превращения помогли мне и заинтересоваться умением, и я уже знаю, кем буду. Я буду инженером-строителем»¹.

Подростки, входя в определенную игровую роль, могут преодолевать неприязнь к трудным учебным предметам.

Надя Махова из поселка Свердлова Московской области сделала классный журнал, написала список всего класса и отвечала за всех, ставя отметки за ответы. «Раньше мне эта география казалась каторгой, а сейчас, когда придешь из школы, так и хочется скорее сделать уроки и сидеть за географию. А почему? Да потому, что когда ее так делаешь, то думаешь больше, что ты учитель, а не ученик, и самому становится интересно... Этот журнал я буду вести целый год, чтобы география мне опять не разонравилась»².

В подростковом возрасте позиция ученика не является привлекательной, так как она уже потеряла свою новизну. Игра позволяет занимать иные, более «взрослые» позиции.

Академик В. Н. Образцов пишет о глубоком увлечении в подростковом возрасте сооружением макетов городов и

¹ Соловейчик С. Учение с увлечением. М., 1976, с. 113—114.

² Там же, с. 114—115.

военных укреплений. Все началось с игры в солдатиков (оловянных, бумажных, деревянных), разыгрывались целые битвы народов. В процессе игры готовился ряд макетов, в частности макет «Завоевание Трапезунда Сагайдачным» по книге Мордовцева «Сагайдачный». Далее началось глубокое увлечение изобретением приспособлений для передвижения войск. В данном случае игровая ситуация явилась стимулом возникновения и развития конструкторской деятельности. Воспоминания В. Н. Образцова так и называются «Как я выбирал специальность».

Таким образом, деятельность школьников в условиях игровых ситуаций может приобретать личностный смысл, тем самым становясь эффективным средством их развития.

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ОРГАНИЗОВАННЫЕ РОЛЕВЫЕ ИГРЫ ПОДРОСТКОВ

В педагогической литературе наиболее подробно описан опыт использования игр с подростками в условиях пионерского лагеря.

Целая серия ролевых игр трудового характера, игр-праздников, игр-соревнований создана признанным мастером игры С. А. Шмаковым. Интереснейшие варианты ролевых игр на местности описаны Е. С. Махлах. Множество вариантов использования игры в пионерлагере дает В. Матвеев. Оригинальные творческие игры используются О. С. Газманом, М. Е. Харитоновой, В. М. Григорьевым¹. Этот список можно было бы продолжать. Но крайне мало литературы по ролевым подростковым играм в школе. Поэтому целесообразно рассмотреть различные виды ролевых игр в условиях школы.

Игра полифункциональна. В процессе одной и той же игры педагог может и решать вопросы самоуправления, и регулировать смену позиций отдельных школьников в коллективе, и будить фантазию детей, и менять их отно-

¹ Шмаков С. А. Снежная республика. Новосибирск, 1962; Шмаков С. А. Игра и дети. М., 1968; Махлах Е. С. Творческая игра и ее роль в воспитании пионеров. М., 1963; Матвеев В., Матвеева Л. 99 советов на одно лето. М., 1964; Газман О., Матвеев В. Педагогика в пионерском лагере. М., 1982; Харитонова Н. Е. Воспитательное влияние массовых театрализованных игр на подростков. — В кн.: Деятельность, общение, игра в развитии коллектива и формировании личности школьника. М., 1983; Григорьев В. М. Пути и средства педагогического руководства игровой деятельностью подростков. — В кн.: Методика организации игры в пионерском коллективе. М., 1982.

шение к определенным видам деятельности и к себе самому.

Среди ролевых игр, содержащих большие воспитательные возможности, можно выделить несколько видов.

Игры-драматизации

Необходимо сразу оговориться, что названия видов условны. Автор не ставит своей задачей рассмотрение каких-либо классификаций игр (их достаточно в педагогической литературе). Эти названия необходимы как рабочие понятия. С ними удобнее рассматривать конкретные ролевые игры, которые могут заинтересовать практических работников школ и воспитательных учреждений.

Под играми-драматизациями подразумевается исполнение какого-либо сюжета, сценарий которого не является жестким каноном, в отличие от спектакля.

В этом виде особо следует выделить *игры-импровизации*. Сущность их заключается в том, что действующие лица знают основной сюжетный стержень игры, характер своей роли. Сама же игра разворачивается в виде импровизации.

Подобные игры, широко использованные в опыте С. Т. Шацкого, опираются на сказочные сюжеты или сюжеты, сочиненные самими воспитанниками с помощью воспитателя. Играют в один и тот же сюжет раза два-три. Когда монологи и диалоги более или менее определяются, игру показывают зрителям, в том числе и гостям, как бы в форме спектакля. Причем изменение реплик и даже концовки допускается и во время самого заключительного спектакля. В этом, конечно, и состоит прелесть игры, ее творческий потенциал.

С. Т. Шацкий так комментировал эти игры: «Как можно видеть, представление это в сущности являлось своеобразной работой над своими ролями при непосредственном участии руководителя, дававшего детям очень серьезные задачи и избегавшего мелочных указаний. Чем дальше разрабатывалась пьеса, тем становилось яснее, что эта форма детской деятельности есть художественная, выразительная игра, имеющая тот же характер, как и игра в куклы.

Есть много сторон детской жизни, глубоких и серьезных переживаний, которые ищут выхода и, не находя его, остаются скрытыми, давят на психику, становясь источни-

ком неожиданных странностей, капризов и непонятных заблуждений. Непринужденная детская игра, дающая простор воображению, отражает в себе жизненный опыт детей; ход ее зависит не только от быстроты, ловкости движений и той или другой степени сообразительности, но и от богатства внутренней жизни, развивающейся в душе ребенка. Таким образом, мы не хотели бы развивать идею детского театра с артистами, талантами и волнующей публикой. Мы хотим, чтобы драматизация вошла в повседневную жизнь вместе, может быть, с другими формами детского «творчества», тогда наши представления-игры уже не станут сопровождаться таким нервным подъемом, не будут требовать публики для себя, а заполнят большой пробел в детской жизни и вырастет здоровое «искусство в жизни детей»¹.

Тем самым Шацкий подошел к идее, которую позднее сформулировал Макаренко: игра — норма жизни ребенка. Кроме того, педагог-новатор четко обозначил психотерапевтические функции игры-импровизации (снятие в игре внутреннего напряжения).

В школах-интернатах, группах продленного дня, где школьники долго находятся в условиях регламентации, подобные игры-импровизации необходимы. Особенно способствуют бодрому тону ролевые игры, когда сюжет сам возникает в процессе игры, а дети совместно продумывают лишь название — толчок к сюжету, вроде: «Волшебник приходит в школу», «Мы попадаем в антимир», «Сказка о тридесятом царстве, школьном государстве», «Встречаем космических пришельцев» и т. д.

Заранее не определяют никаких ролей. Каждый желающий играть сам обозначает свою роль и уже тем самым влияет на развертывание сюжета². Так, в импровизации «Веселая сказка» один семиклассник, который стеснялся говорить, но был подвижным подростком, взял себе роль «избушки на курьих ножках», тем самым спровоцировав появление в сюжете Бабы Яги, тоже семиклассника. Разыгралось интересное взаимодействие между Бабой Ягой и избушкой, которая иногда своевольничала, вела себя независимо от хозяйки, так как «в сказке все можно».

¹ Шацкий С. Т. Бодрая жизнь. — Пед. соч. В 4-х т. М., 1962, т. 1, с. 423—424.

² Такие игры можно проводить в вечернее время, в специально введенный в режим «час игры».

В этих играх, хотя они и занимают ограниченное время, очень велика роль взрослого. Собственно, именно его позицией и определяется педагогический смысл этой игры. Очень важно вовремя повернуть сюжет, если игра «затормозилась», и в то же время не подавлять играющих своей инициативой.

Если желающих играть много, педагогу следует или ввести очередность «играющих» и «зрителей», или ввести «роли» декораций: кто изображает лес, кто горы, кто во-рота и т. д., естественно, тоже по очереди.

Игры-импровизации могут иметь длительный характер. Длительность увеличивается, прежде всего, за счет подготовительного периода. Степень импровизации может быть различной.

В своем педагогическом опыте мы искали такие формы игры, которые отвечали бы следующим требованиям:

1. Игра должна содействовать сплочению коллектива.
2. Иметь познавательное значение.
3. Активизировать общественную деятельность подростков.
4. Обеспечивать мыслительную активность участников игры.
5. Создавать условия для детского творчества.
6. Соответствовать принципу: «Как можно меньше зрителей, как можно больше действующих лиц».

В процессе проведения игр мы обучали пионеров разрабатывать познавательные игры и анализировать итоги их проведения. Рассмотрим это на примерах двух игр.

Одной из них была пресс-конференция. Вот как она проводилась. На совете дружины школы-интерната старшая вожатая (автор) объяснила ребятам, что такое пресс-конференция, и предложила каждому отряду назвать событие, по поводу которого они хотели бы «созвать» пресс-конференцию. Затем каждый отряд назвал своих представителей в организационный комитет, который должен был выбрать тему из названных и разработать порядок и условия проведения пресс-конференции. Темы, предложенные отрядами, были следующие:

- встречи с космонавтами № 412 и 413,
- встречи с путешественниками к центру Земли,
- встречи с каким-нибудь малоизвестным племенем Африки,
- встречи с исследователями Антарктиды,
- встречи с людьми 2000-далекого года,
- встречи с жителями Атлантиды.

Организационный комитет после некоторых дебатов выбрал тему «Встреча с людьми 2000-далекого года». Здесь же были утверждены «люди будущего» в количестве пяти человек (2 восьмиклассника и 3 семиклассника) и ведущий пресс-конференции (восьмиклассник).

Каждый отряд должен был представить на пресс-конференцию свои делегации из «представителей прессы», остальные могли присутствовать в качестве гостей.

Готовились четыре дня. Четыре дня «люди будущего» почти не выходили из библиотеки: читали Л. Кассиля «Про жизнь совсем хорошую», Ю. Яковлева «Письма на листках календаря», журналы «Техника-молодежи», «Юный техник» и т. п. «Представители прессы» обдумывали вопросы, которые волнуют данный печатный орган, и готовили костюмы и эмблемы, обыгрывающие название их газеты или журнала.

И вот звуки горна известили о начале пресс-конференции. «Пресс-зал» был переполнен: представители газет и журналов сидели за специальными столиками, сзади и по бокам зала разместились многочисленные гости. Ведущий открывает пресс-конференцию: «Друзья, товарищи! Сегодня мы с вами отмечаем событие исторического значения: на ракете времени к нам прибыли люди из 2000-далекого года. На нашу пресс-конференцию прислали своих представителей следующие газеты и журналы: научный журнал «Космос» (пятый класс), журнал «Юный медик» (пятый класс), газета «Пионерский спорт» (шестой класс), туристский альманах «Рюкзак» (восьмой класс), газета «Голос ирокеза» (восьмой класс), сатирический журнал «Веселый двоечник» (седьмой класс), детский журнал «Пустышка» (шестой класс) и газета «Питание» (пятый класс). Всего присутствуют около 40 «журналистов».

Затем под музыку и аплодисменты появились люди будущего. Журналисты задавали вопросы, интересующие их газеты и журналы: журнал «Космос» — о межпланетных связях, «Голос ирокезов» — о способах охоты, «Веселый двоечник» — о достижениях в занятиях с неуспевающими в 2000-далеком году (на что люди будущего ответили, что они не понимают значение слова «неуспевающий»). Пресс-конференция продолжалась с неослабевающим интересом и напряжением полтора часа и, вероятно, продолжалась бы дальше, если бы не позднее время. А на другой день на общем сборе подвели итоги пресс-конференции по вопросам: что понравилось? Что не понравилось? Почему? Целесообразно ли проводить пресс-конфе-

ренции по отрядам? Пионеры отметили хорошую организацию пресс-конференции (заслуга оргкомитета), подготовленность и находчивость «людей будущего», интересные костюмы и «обыграние» своей роли «ирокезами», остроумие журналистов «Веселого двоечника»; признали, что форма пресс-конференции удачна и может проводиться в отрядах (тут же предложили провести пресс-конференцию с родителями разных профессий).

Старшие подростки поняли, что игровые формы могут быть средством привлечения большого количества ребят к общественно-познавательной деятельности, средством привития вкуса к научно-популярной литературе и т. д. Наиболее целенаправленным в этом отношении стал «Космический съезд», организованный 12 апреля. Под влиянием педагогов внимание совета дружины было направлено на следующее: несмотря на широкий фронт работы по формированию познавательных интересов, в дружине было немало пионеров, у которых отсутствовали познавательные потребности, интерес к научным вопросам. Нельзя ли с помощью съезда привлечь как можно больше ребят к творческой работе, к знакомству с научно-популярной литературой и использовать для этого традиционный праздник дружины 12 апреля?

Так совет дружины был подведен к мысли — организовать «Космический съезд». Но как его проводить? На общем собрании совет дружины предложил выбрать временный совет для разработки и организации «Космического съезда». Этот совет стал оргкомитетом съезда, в который вошли представители отрядов шестых — восьмых классов и совета дружины. Оргкомитет был ознакомлен с задачей съезда — побудить пионеров обращаться при подготовке к съезду к научно-популярной литературе. Раз это съезд, то должны быть секции. Здесь фантазия подростков разыгралась. После шумных споров решено было создать 8 секций, каждую из которых будет возглавлять кто-либо из преподавателей или студентов. (При организации съезда мы пользовались помощью студентов физико-математического факультета педагогического института, которые проходили в школе практику по воспитательной работе.)

Были созданы следующие секции:

1. Секция истории космонавтики.
2. Секция исследования Луны.
3. Секция конструкторов космических ракет.
4. Секция строительства межпланетных станций.
5. Секция межпланетной связи.
6. Секция по изучению следов

на Земле пришельцев из других миров. 7. Секция космического спорта. 8. Секция законодателей космических мод.

Две последние секции были рассчитаны на то, чтобы, опираясь на интерес подростков-мальчиков к спорту и девочек к швейному делу, возбудить у них интерес к научно-популярной литературе.

Началась пропаганда съезда. Отдельно цели и условия игры были объяснены педагогам и студентам. Затем педагоги, студенты, члены оргкомитета, члены совета дружины вели разъяснения по отрядам, агитировали записываться в секции.

Каждая секция объединяла в среднем по 10—12 человек, в работе съезда участвовали пионеры пятых — восьмых классов и три пожелавших четвероклассника. «Гостей» на съезде было мало (в основном, четвертые классы), почти все были участниками съезда.

Секции работали три дня, на четвертый день, 12 апреля, секции отчитывались о проделанной «научной работе». Исследователи Луны защищали проект освоения спутницы Земли. Для наглядности они сделали великолепную карту «подлунного города», выполненную в форме аппликации. Доказав экономичность строительства подлунных городов (ввиду почти полного отсутствия атмосферы на Луне), выступавшие рассказали о способе доставки воздуха с Земли на Луну, о способе планировки городов. Они толково и интересно ответили на все предложенные им вопросы и покинули кафедру под аплодисменты делегатов.

Члены секции межпланетных связей познакомили участников съезда с результатами своих «экспериментов» по установлению следующих видов связи между планетами: а) ракетная связь, б) радиосвязь, в) световая связь, г) телепатическая связь.

Участницам секции космических мод тоже пришлось познакомиться с литературой, чтобы в отчете съезду рекомендовать при посадке на Венеру одевать изящный противогаз, так как в атмосфере Венеры большой процент углекислого газа, а при полетах на Меркурий, который находится ближе к Солнцу, иметь специальные термические костюмы (названные «модели» демонстрировались).

В дни работы съезда члены секций заполнили анкеты. Комитет съезда подвел итоги опроса и огласил их перед делегатами. Вот некоторые результаты анализа.

Вопросы: «Если бы ты получил возможность лететь к другим мирам, то:

1. Куда бы ты полетел прежде всего? (В ответах были перечислены все планеты Солнечной системы, названы α -Центавра, β -Центавра, 6 человек пожелали полететь в другие галактики.)

2. Что бы ты хотел увидеть там? (Этот вопрос вызвал разнообразные ответы в виде целых сочинений. Одни желали увидеть существа низшего развития и описывали, как будут их обучать, другие хотели встретить людей высшей ступени развития и фантазировали, чему сами обучатся у них, третьи описали самые невероятные приключения на необитаемых планетах.)

3. В качестве кого ты бы хотел полететь? (Перечислена масса профессий — от репортера до модельера скафандров, от космоврача до космоминеролога.)

4. Какую бы ты книгу взял с собой? (Наибольшее число голосов в качестве спутника в полете получили «Как закалялась сталь» Островского (32%) и «Овод» Войнич (24%). Были названы также научно-популярные книги, книги советских и зарубежных писателей (Б. Полевого, А. Гайдара, Ильфа и Петрова, Джека Лондона, Гюго, стихи Маяковского, Есенина, Луговского и др.)

Данная анкета (приведенная в сокращенном виде), с одной стороны, позволяет определить общий уровень развития ребят, их отношение к съезду, способность «включиться в игру», уровень воспитанности, а с другой — сама является определенным средством развития воображения ребят.

«Космический съезд» сыграл для многих ребят роль стимула в формировании познавательных интересов. При подготовке к съезду многим впервые пришлось пользоваться научно-популярной литературой, но многие заинтересовались этой литературой и после съезда. Ребята подходили к педагогам с вопросами: «Где прочесть о лазере?», «Как устроена фотонная ракета?» и т. д. или сами показывали статьи с освещением этих вопросов.

Знакомство с читательскими карточками подростков шестых — восьмых классов показало, что больше всего научно-фантастической и научно-популярной литературы на темы, затронутые на съезде, использовано именно в дни подготовки съезда и примерно в течение месяца после него.

Съезд сыграл большую роль в привлечении ряда воспитанников к общественной работе. Для некоторых съезд

явился первым толчком в развитии интереса и вкуса к коллективной деятельности.

Опыт показывает: если первая игра проходит успешно, то подростки с удовольствием повторяют ее на другом материале. Так, в данной школе (в условиях летнего отдыха и во время сборов пионерско-комсомольского актива) не раз проигрывали различные «съезды», «пресс-конференции». Был даже «Слет изобретателей машин времени». Иногда играли в «пресс-конференции» без подготовки, импровизированно.

В уникальном опыте школы пионерско-комсомольского актива Фрунзенского района Ленинграда, известной как «Фрунзенская коммуна», вся работа велась под девизом: «Все делать творчески, иначе — зачем?». Именно здесь родилась идея проводить «советы дела», на которых сочинялись, придумывались оригинальные сценарии.

Так, переиграв массу различных, придуманных ими игр, на очередном заседании «совета дела» коммунары сочинили сценарий игры «Швамбрания», взяв за основу сюжет игры героев Л. Кассиля. Вот как проходила игра в описании самих ее участников.

«Говорит коммунарская радиорубка! Объявляем план дня, принятый королевой объединенного королевства Швамбрании.

9.30—10.00. Народное вече, присяга королеве, всеобщий референдум. Во время утреннего пиршества оглашение швамбранских законов.

11.00—12.00. Смотр вооруженных сил.

15.00—16.00. Обед ее величества королевы с приглашением всех желающих. Величайшее горе, постигшее швамбранский народ, покрытое мраком и туманом.

16.00—17.00. Война.

17.00—17.30. Заключение мира.

17.30—18.00. Бал придворной знати! Бал в старинном замке! Бал в двенадцать баллов!

19.00—20.00. Пир горой!»

...Отплытием в Швамбранию командует Джек-Спутник моряков. «Поднять якоря, — кричит он. — Плыдем!»

Коммунары качаются, подобно морским волнам.

«Спускайтесь в трюм!» — Джек приседает на носки и поднимается, не отрывая от палубы рук.

Швамбраны за Джеком тоже спускаются в трюм, забираются на мачты, крепят паруса и идут против ветра.

«Земля!» — кричит Спутник моряков.

«Земля!!!» — подхватывают швамбраны.

«В Швамбранию бегом!..» — командует Джек.

Зарядка кончилась.

Наступил час народного вече. Народ согнали к трону королевы. Королева была умница и изредка кивала головкой — золотая корона ее слегка вздрагивала над толпой. За троном почтительно стояли министры.

«Приветствую вас, мой добрый народ!» — стараясь держаться с

достоинством, промолвил Сатанатам. Все шло как нельзя лучше. Довольный министр зачитывал швамбранскую Конституцию.

Потом министр внутренних дел рассказал о государственном устройстве Швамбрании. Был принят герб Швамбрании и флаг. Народ отправился на утреннюю трапезу.

И вот наступило время смотра великих армий Швамбрании. Что это были за армии!

Тах-тах-трах! — шла непобедимая армия Пилигвинии, потрясая палками. На головах пилигвинцев блеснули неподражаемые шлемы-тазики. Прогрохотал танк, сплетенный из человеческих тел.

Трум-порум-пум! — выступала армия Кальдонии. Летели самолеты — маленьких гибких солдатиков, раскинувшихся ласточкой, несли на руках рослые grenадеры...

Пух-трух-тух! — швамбранская пехота ловко передвигалась на четвереньках.

Смотр закончился исполнением швамбранского гимна на расческах.

Эй, швамбране, эй, швамбране,
Слава вам и честь.
Всех врагов мы победили,
Справедливость есть.

Усталые воины и зрители приняли приглашение королевы на обед, и никто не заметил, как между первым и вторым блюдом королева исчезла.

Вдруг прибежал маленький героический гвардеец, шатаясь от ран. В наступившей тишине он сказал: «Швамбране! Пилигвинцы украли нашу королеву. Горе нам!» Маленького гвардейца подхватили на руки и отнесли в лазарет. Уродонал немедленно отправил ноту наместнику Пилигвинии: «Бесчестному наместнику пилигвинцев. Иду на ты. Готовь к бою свои дырявые пушки и жди смерти. Уродонал».

Тряслась земля, когда союзные силы подходили к королевскому замку, в котором засели пилигвинцы. Солдаты бросились на приступ — двери не поддавались. Наконец пилигвинцам надоело сидеть в бездействии, и они распахнули дверь. Началась рукопашная. В войне участвовали все чины... Это был великий бой!

Но тут показались grenадеры и водрузили королеву на престол¹.

Далее, судя по репортажу участников игры, был бал знати, прерванный мятежом и последовавшим свержением монархического строя Швамбрании. На вечернем коллективном анализе игры самые активные организаторы награждались орденом трудовой Швамбрании.

Итак, сюжеты, разыгрываемые подростками втайне от взрослых, могут прекрасно исполняться и при содействии взрослых.

Игры «на преодоление этапов»

Суть их такова. Определяются этапы («пункты», «станции»). На каждом этапе выполняется определенная задача трудового, познавательного, спортивного и т. п. характера.

¹ Фрунзенская коммуна. М., 1972, с. 66—70.

Вариант таких игр под общим названием «Будь готов!» часто применяется в пионерской организации. Определяется число этапов, на которых дети должны, например, разгадать ребус, собрать определенную модель из элементов конструктора, пришить пуговицу, сделать салат из приготовленных овощей и т. д., в зависимости от тематики и задач игры. Игра предусматривает ряд игровых ролей организаторов: «судьи», «контролеры», «ассистенты». Эти игры чаще всего проводятся в виде соревнований между командами. Пример такой игры продемонстрирован в фильме «Точка, точка, запятая». Члены команд старших подростков, после выполнения ряда спортивных заданий, на последнем этапе должны были найти неполадки в радиоприемнике. Восьмиклассник Алеша Жильцов — герой фильма — не только устранил неполадки, но и упростил схему радиоприемника, обеспечив тем самым победу своей команде. Именно этот факт определил смену его положения в классе.

Такие игры могут проходить по различным учебным предметам: географические, литературные, математические «этапы» и т. д. Игра может посвящаться и одному предмету, например литературе или истории.

Игра на «преодоление этапов» может иметь четкую трудовую цель, но педагогическая инструментовка ее достижения является игровой.

Трудовые задания типа «необходимо покрасить забор», «вырыть ямы», основанные только на «взрослом» требовании, могут вызывать сопротивление подростков. «И здесь даже не в овзрослении дело. Просто та форма обращения, которая в сфере взрослых является формой делового общения, с детьми иногда становится тормозом воспитания», — пишет Ю. П. Азаров. И опытный педагог находит иной вариант включения подростков в трудовую деятельность.

«Школьникам предлагается игра, которая будет называться «Три С» (сноровка, сила, смекалка). Воспитатель примерно прикидывает, какие в ней будут интересные задачи, в числе которых намечены и покраска забора, и эти самые злополучные ямы. Он разбивает детей на группы. Выдает каждому маршрутный лист. Дети приходят на один из пунктов, где им предлагают кисти и лопаты. Засекают время: на покраску каждой части забора — 20 минут, на яму — 12... и забор выкрашен, и ямы вырыты, и бездна радости — дети уходят на другой пункт, где

им будет предложена интересная шахматная задача или розыгрыш футбольной комбинации и т. д.».

Педагог справедливо замечает: «...В данной ситуации задания выполняются будто бы только на игровой основе, а долг остается где-то в стороне. Это не так. В игре, особенно коллективной или групповой, всегда есть долг, есть чувство чести, есть межличностные зависимости, которые выступают более ярко, выражаются более страстно, более темпераментно, чем вне игры. То есть выполнение долга идет как бы изнутри, минуя игровую интригу и игровое правило»¹.

В опыте Ю. П. Азарова применялись варианты игры как этапы овладения определенными умениями, этапы самораскрытия личности.

Например, в конце года предполагалась сложная игра на местности. В течение года выделяются этапы для подготовки всего коллектива в этой игре — подготовки в плане нравственного совершенствования, волевого закаливания. Проверялась (а тем самым формировалась) способность ребят к взаимопомощи, к ответственности за других. На уровне игрового общения отряд получал и такие задания: «К такому-то числу ликвидировать отставание в учебе» или «издать» пять сборников стихов»...

Ю. П. Азаров пишет: «Например, по условиям игры требовалось написать несколько картин, сочинить стихи. Этому предшествовала специальная подготовка: ребят собирали и учили технике рисунка и стихосложения. Я исходил из того, что каждый ребенок, независимо от того, имеет ли он склонности к поэзии или к живописи или нет, должен самостоятельно разбираться в том или ином виде искусства. Для этого каждому будет полезно попробовать свои силы. Ведь только попробовать, не больше! Никто никого не заставлял, а между тем все сидели и писали стихи, работали над рисунком. И так в течение четырех лет»².

Таковы следствия игры. А вот еще вариант.

Основу работы по профориентации Ю. П. Азаров видит в выдвижении перед подростками ряда требований в сферах «человек — природа», «человек — техника», «человек — общество», «человек — искусство». Выполнение этих требований и есть самораскрытие, самовоспитание. Только в процессе самораскрытия и можно определить свое

¹ Азаров Ю. П. Искусство воспитывать. М., 1979, с. 137.

² Азаров Ю. П. Игра и труд. М., 1973, с. 70.

призвание. Длительная программа «пробования себя» подростками в этих сферах должна быть инструментована игровым способом. Хотя бы в виде «эксперимента»¹. Именно позиция участника эксперимента обеспечивает подросткам вхождение в деятельность по самовоспитанию.

Педагог предлагает интересный вариант «игры-эксперимента» под названием «Нераскрытые тайны и сорок секретов». Вот ее условия.

Тур первый: игра экипажа.

1. Проверить себя на совместимость с другими. Для этого в классе создаются экипажи по пять человек в каждом. Цель объединения — совместное выполнение заданий.

2. Избирать командира экипажа следует на первую, вторую, третью недели и так далее — с таким расчетом, чтобы каждый побывал в этой роли. Обязанности командира — получать задания в штабе игры, распределять функции внутри экипажа, подводить итоги.

3. Установить периодические самоотчеты в экипаже. Это поможет наладить самоконтроль и товарищескую помощь друг другу.

4. Раз в неделю проводить «бои-конкурсы» экипажей.

5. Победителем будет тот экипаж, в котором каждый член экипажа добьется каких-то выдающихся результатов в чем-либо: открыл что-то новое в себе, сделал что-то полезное для коллектива.

6. Стремиться к тому, чтобы все экипажи были победителями.

В заданиях первого и последующих туров могут сочетаться учебные и внеучебные, в том числе и сверхпрограммные, виды деятельности.

Тур второй: игра вдвоем.

1. Взаимный выбор. Класс разбивается на пары. Пара выбирает себе шифр и девиз.

2. Штабом игры специально даются задания, рассчитанные на то, чтобы их выполнили двое.

3. Пара выходит на пятиборье — конкурс по искусству (сочинительство, музыка, живопись, стихотворение), спорту (задания намечаются произвольно), учебным занятиям (берутся задания по физике, математике и другим предметам), техническому творчеству, профессиональной ориентированности (здесь требуется аргументированно доказать свой выбор профессии, продемонстрировать ее знание).

¹ См.: Азаров Ю. П. Призвание. — Наука и жизнь, 1981, № 5.

4. Взаимный контроль по избранным направлениям, самоотчеты и взаимное обучение.

Тур третий: индивидуальное первенство.

1. Каждый намечает себе, не сообщая другим, программу своей жизни на две заключительные недели четверти. Содержание программы включает учебные и внеучебные элементы, а также задания самому себе по избранным видам искусства и техническому творчеству.

2. Одним из главных моментов этого тура является преодоление в себе таких свойств, которые отрицательно сказались на общем развитии личности: лень, отсутствие воли, непрактичность. Поэтому за эти две недели надо сделать то, что уже долгое время «висело над душой», но все никак не хватало воли, чтобы засесть за выполнение нужного дела.

3. Сверхзадача — упорядочивание отношений с родителями и учителями. Попробовать эти две недели жить по жесткому режиму, свой режим дня спланировать таким образом, чтобы успеть сделать все.

Игра заканчивается праздником, на котором каждый открывает свой секрет — чему научился в игре, чего достиг, что изменил в себе самом¹.

Необходимо отметить, что в процессе всей игры с подростками предусматриваются беседы психологического характера: «самооценка личности и ее взаимосвязь с успешностью деятельности», «воля, ее формирование и проявление» и т. д. Таким образом, организация сложной игры, направленной на самовоспитание и самораскрытие детей, предполагает в данном случае сознательное отношение участников к подобной информации.

Игровой тренинг (для старших подростков)

Игровым тренингом мы условно называем *систему игровых упражнений по обучению общению*. Цель его — психотерапевтическая. Эти игры проводятся по особой методике. Главное здесь в том, какую установку в каждом игровом упражнении даст руководитель.

Ввиду того что старшие подростки весьма заинтересованы в информации о своей личности, для них можно организовать «психологические игры». Цель тренинга следует сформулировать школьникам непосредственно: например,

¹ См.: Азаров Ю. П. Призвание. — Наука и жизнь, 1981, № 10.

научиться понимать других людей, оценивать, понимать, преодолевать и раскрывать самого себя.

Педагогу в этих играх важно стимулировать школьников на осознание своих способов общения, своей позиции среди других. Цикл может охватывать 8—15 игровых занятий. Эти игры не следует проводить более 30—40 минут. Занятия удаются только при условии абсолютной добровольности. Число участников может быть 7—20 человек. Следует заранее обговорить с ребятами обязательные условия проведения игр, без соблюдения которых игровой тренинг не даст результатов:

высокая доброжелательность и доверие друг другу; при оценке выполнения игровых заданий участниками оценивается не личность, а ее деятельность и способы общения;

впечатления о степени удовлетворенности игрой участники должны доводить до руководителя тотчас.

Успешность «психологических игр» полностью зависит от степени взаимопонимания и взаимодоверия между руководителем игр и ее участниками.

Игры могут быть такими.

1. «Интервью». У каждого человека по очереди все желающие берут интервью. Задают вопросы такого характера: любишь ли ты стихи? Твой любимый цвет? Твое любимое изречение? Любишь ли ты видеть сны? Если бы тебе предложили роль в фильме («Овод», «Три мушкетера» и т. д.), кого бы ты захотел сыграть? (Артистические данные значения не имеют.) Есть ли у тебя хобби? Любимое имя? Чего ты больше всего боишься? Что больше всего ценишь в людях?

Каждому следует задавать не более 5—7 вопросов. В одно занятие можно интервьюировать по 3—4 человека. В первые занятия следует дать участникам такую установку — отвечать в любой степени откровенности. Можно с полной откровенностью, можно с частичной, а можно вообще «в маске» — отвечать, «будто не про себя, а про другого». Это обязательное условие, которое поможет снять психологический барьер у ряда подростков. Если в процессе игровых занятий установится доверительная атмосфера, то стремление «маскироваться» отпадет само собой.

Необходимо, чтобы все участники занятий прошли «интервьюирование».

Можно проводить усложненный вариант интервьюирования. Участники игры задают вопросы «в ролях»: от име-

ни детсадовских работников, космонавтов, марсиан, Красной Шапочки, Чебурашки, директора данной школы, родителей интервьюируемого и т. д. Для старших школьников это эффективный прием для вовлечения в игровое состояние.

Можно проводить «ролевое интервьюирование» на каждом занятии — 2—3 минуты в качестве разминки.

2. «Мнения». В первые дни занятий для установления доброжелательной атмосферы можно проводить такое упражнение. У каждого человека все по очереди называют одно, лучшее качество. В сумме получается привлекательная характеристика. Если участников занятий более восьми, то игру следует проводить в несколько этапов, чтобы охватить всех.

В дальнейшем можно использовать другой вариант данной игры — «Метафоры». О каждом из участников мнение оформляют метафорично: «колючий ежик», «вечный двигатель», «головоломка» и т. д.

3. «Мимика и жесты». Эти игры необходимы для развития паралингвистических (внеязыковых) средств общения, а также для выработки свободного, раскованного общения. Варианты:

а) каждый только при помощи рук показывает два противоположных состояния, например гнев и спокойствие, печаль и радость, усталость и бодрость и т. д.;

б) то же самое при помощи мимики (без жестов);

в) то же самое при помощи мимики и жестов (только добровольцы, так как упражнение трудное);

г) все разбиваются на пары. Каждый из пары получает записку с простым заданием, например «написать письмо», «переставить мебель в классе» и т. д. Эти задания получивший записку должен передать напарнику жестом и мимикой. Второй должен выполнить понятое им перед всеми. Сравнивают написанное в задании с выполнением.

4. «Видение других». Игры на внимательность друг к другу:

а) один садится спиной к аудитории. Он должен подробно описать внешний вид кого-либо из присутствующих — детали костюма, прическу, обувь и т. д.;

б) называется один из участников. Все вместе должны восстановить его поведение, настроение, высказывания с самого начала занятий до данного момента (например, за последние полчаса).

5. «Стратегия в диалоге». Эти игровые упраж-

нения направлены на тренировку вербального (словесного) общения — умения говорить и слушать другого. Например:

а) двое вызываются ведущим. Каждый из них получает втайне от аудитории и друг от друга задание. У первого это — поддерживать диалог в своей обычной манере. У второго — во что бы то ни стало удерживать «лидерство» в процессе диалога. Тема задается ведущим, предлагается аудиторией или выбирается самими действующими лицами (например, обсуждение нового фильма, телепередачи, возможность контакта с инопланетянами, совершенство новой марки магнитофона и т. д.). Стратегия диалога затем обсуждается всеми;

б) все то же самое, но второй партнер получает противоположное задание: заставить напарника стать лидером разговора;

в) оба получают задание вести диалог определенным образом. Один утверждает какое-то мнение, второй должен сначала дословно повторить, как он понял мнение первого, а затем высказать свое. Первый, соответственно, должен повторить (желательно дословно) высказанное партнером, затем продолжает обсуждение темы. Такой диалог идет минут 5—7. Желательно, чтобы кто-нибудь из участников фиксировал количество искажений каждым партнером в пересказе слов своего собеседника. Через это упражнение должны пройти все участники. Повторяя эту игру постоянно, школьники увидят, как будет меняться их манера разговора и вне игры.

6. «Влияние группового настроения». Цель этого игрового упражнения — продемонстрировать роль благожелательной и неблагоприятной атмосферы в создании настроения участников.

Двое получают задание придумать по два этюда с предметами, например один с «дипломатом» (можно «дипломат» представить в виде этюдника, настольного зеркала, картины, которую надо прикрепить на стену, и т. д.), второй — с линейкой (линейку можно представить как подозрительную трубу, указку, тросточку и пр.). Предварительно, конечно, необходимо, чтобы на предыдущем занятии ребята поиграли в этюды с предметами. Пока двое готовятся за дверью класса, ведущий договаривается с аудиторией о групповой реакции. Например, первый этюд первого исполнителя встречается одобрительно (улыбки, доброжелательные взгляды, заинтересованность на лицах), второй этюд — холодно (равнодушные лица, пренебрежи-

тельные ухмылки). Реплики не рекомендуются. У второго, допустим, наоборот. Затем оба исполнителя рассказывают о своих ощущениях и дают оценки этюдам. После этого перед ними раскрывают «заговор» и со всей аудиторией идет обсуждение проблемы «моральная поддержка».

В систему описанных игр целесообразно включить упражнения, используемые в сценической деятельности. И. В. Хромова при организации кружка самопознания использовала, например, такие игровые формы:

1. Все участники кружка распределяются по парам. Каждая пара получает задание подготовить инсценировку басни «Ворона и Лисица». Один учащийся — «режиссер», другой — «актер» в роли Лисицы. Преподаватель наблюдает, какими приемами пользуются «режиссеры», объясняя и показывая «актерам» трактовку образа Лисицы и особенности «вхождения в образ». Затем все вместе комментируют работу каждой пары, обращая внимание на логику аргументов «режиссеров», особенности речевого и паралингвистического воздействия.

2. Выделяется группа из шести человек, остальные — «зрители». «Актерам» предлагается симпровизировать сказку по мотивам «Репки». Руководитель кружка после распределения ролей дает такую инструкцию: «Представьте себе, что однажды зимним вечером все участники событий (дедка, бабушка, внучка и т. д.) собрались за столом и предались воспоминаниям о том замечательном дне, когда тянули чудо-репку в огороде». Каждый должен был «вспоминать» в соответствующем образе. Затем «зрители» и «актеры» обсуждают проигранное с акцентом на удачах.

3. Каждый участник кружка получает репродукцию портрета русского или зарубежного художника. Он должен «оживить» портрет, т. е. принять позу, выражение лица, и сказать несколько реплик, соответствующих мимике и позе изображенного. На портрете может быть человек любого возраста и пола. Это упражнение на эмпатию.

Можно использовать и другие игровые упражнения из сценической практики. Их предлагает В. Пансо. Это игровые упражнения на согласованность, «созвучие» мыслей, от которых зависит синхронность движений.

1. Выходят два партнера. Их задача: медленно удаляясь в противоположные стороны, одновременно оглянуться, остановиться, идти и опять оглянуться. И так три раза. Результаты поразительные. Как правило, упражнение удается. В. Пансо пишет: «Такое абсолютное ощущение

ние партнера может возникнуть только, если оба физически свободны, чувства восприимчивы...»¹.

2. На сцене два партнера. Первый стоит в двух-трех метрах от второго, спиной к нему, так, что второй глядит ему в затылок. Задача второго партнера — глядя пристально на первого, в неизвестное для зрителя время дать мысленный приказ оглянуться. Первый знает о задаче второго, но не знает, когда последует мысленный приказ. Задача второго — быть свободным и готовым всем существом почувствовать своего партнера.

Вариант: чтобы зрители знали, когда посылается приказ, второй партнер в этот момент шевелит пальцем. Упражнение удаётся в большинстве случаев.

Сюжетно-ролевые игры на сюжеты, содержащие конфликт общения и групповые дискуссии, являются обязательными компонентами тренинга общения. Их описание см. в главе «Ролевые игры старших школьников».

Все перечисленные выше игры² можно как угодно варьировать, меняя установку: один раз обсуждать с точки зрения согласованности всей аудитории, другой раз — с точки зрения самочувствия каждого («было интересно», «чувствовал себя напряженно», «в такой-то момент испытывал раздражение», «все занятие было хорошее настроение» и т. д.), третий раз — с точки зрения точности исполнения инструкции.

Как показывает опыт, после третьего-четвертого занятия наиболее инициативные школьники начинают предлагать свои игровые упражнения. Это дает возможность определять домашние задания для желающих. Так, последние 10—12 минут занятий каждый из желающих может быть ведущим. Исполнение роли ведущего можно обсуждать, акцентируя внимание на такте и стратегии поведения. Конечно, если школьник не справляется с ролью ведущего, на этом не следует акцентировать внимания, нужно дать ему возможность компенсации в другой роли³.

¹ Пансо В. Труд и талант в творчестве актера. М., 1972, с. 83.

² Имеются в виду и игры, описанные в разделе «Психотерапевтические функции игры» второй главы.

³ Мы дали описание игрового тренинга в разделе о подростках, хотя это распределение условно. Игровой тренинг приемлем (пожалуй, даже в большей степени) и для старших школьников.

ГЛАВА 5 РОЛЕВЫЕ ИГРЫ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

«Воспитание будущего деятеля должно заключаться не в устранении игры, а в такой организации ее, когда игра остается игрой, но в игре воспитываются качества будущего работника и гражданина».

А. С. Макаренко

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАННЕЙ ЮНОСТИ

Возраст 15—18 лет — возраст ранней юности. Для этого периода характерно устремление в будущее, поиск смысла жизни. Это тоже возраст противоречий, но здесь иные противоречия по сравнению с подростковыми. В. Леви точно выразил противоречия старшего школьника в следующем воображаемом монологе:

«...Я должен узнать мир и себя, я нуждаюсь в жизненных экспериментах. Я хочу примерить и ту роль, и эту, хочу испытать невероятное, хочу проверить известное. Мне нужны трудности и ошибки. Я хочу сам делать свою судьбу, я хочу жить как хочу, но сначала я должен узнать — ЧЕГО Я ХОЧУ?!

...Я хочу верить, слышите? Я хочу во что-нибудь, в кого-нибудь верить! И поклоняться, и служить, и любить! Бескорыстно, самозабвенно! Но не бессмысленно! Хочу знать, хочу понимать — зачем, и на роль бездумного исполнителя я не согласен! Хочу, чтобы и мне верили, чтобы и мне поклонялись, чтобы меня любили!»¹.

Эта внутренняя напряженность определяется позицией выбора. Старшие школьники на пороге выбора: профессии, жизненного пути, а нередко и создаваемой семьи. Это сложное положение, так как надо ясно представлять выбираемые социальные роли и достаточно трезво оценивать свои возможности.

Поэтому для старших школьников характерна ориентация на общество, на свою будущую роль в обществе. Их глубоко интересуют различные социальные явления за

¹ Леви В. Нестандартный ребенок. М., 1983, с. 90.

пределами семьи и школы. В это же самое время усиливается рефлексия, самоуглубление. Отсюда — повышенная избирательность общения, его эмоциональная насыщенность.

В ранней юности часто становится привлекательной деятельность, в которой большое место занимает речевая активность. Юношей и девушек интересуют дискуссии — и в качестве средства поиска истины, и как поле для самоутверждения. Однако дискуссии, организованные формально, «ради птички», вызывают сильное сопротивление. В ранней юности идет раскрытие собственного «Я», утверждение своей индивидуальности, пристальное всматривание в свой внутренний мир. «Ценнейшее психологическое приобретение ранней юности — открытие своего внутреннего мира, которое равнозначно для юноши настоящей коперниковской революции»¹, — пишет И. С. Кон.

Все это происходит безболезненно. Нередко юноши и девушки теряют контакт со сверстниками, со взрослыми, переживают временное (возрастное) одиночество. В это время для старших школьников очень важно чуткое внимание со стороны взрослых. Вовремя проявленное сочувствие, помощь взрослого могут предотвратить появление различных «комплексов».

У старших школьников уже нет подросткового нигилистического отношения «ко взрослым вообще» и ориентации на «сверстников вообще». Сейчас все избирательно: направленность на значимых сверстников и уважаемых взрослых.

Все эти возрастные особенности требуют от взрослых иного отношения, иного подхода к старшим школьникам по сравнению с другими возрастами. Именно ролевые игры могут стать здесь незаменимыми помощниками взрослых.

СТИХИЙНЫЕ РОЛЕВЫЕ ИГРЫ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Старших школьников продолжают привлекать игры-фантазирования. Однако их характер меняется.

Во-первых, засекреченные игры привлекают реже; преобладают в основном игры-демонстрации перед окружающими, игры-розыгрыши, которые требуют зрителей — чем больше, тем лучше.

Во-вторых, доминирующими становятся групповые игры: наедине юноши и девушки предпочитают неигровую

¹ Кон И. С. Психология юношеского возраста. М., 1979, с. 60.

деятельность (чтение, размышление над личными дневниками).

В-третьих, в играх основное внимание уделяется ролям, предполагающим активную речевую деятельность.

Обратимся опять к материалам интервьюирования городских и сельских школьников. Трое юношей десятого класса рассказали о своем любимом занятии в свободное время. Игра получила название «удивление окружающих». Обычно юноши играли в незнакомом месте в свободных аллеях парка собиралось достаточно прохожих, ребята начинали «удивлять» их. Каждый из игроков придумывал самые невероятные небылицы, якобы когда-то с ними случались свои приключения, как правило, сверхнеобычные. Игроки разговаривали как будто между собой, но делали это так нарочито и громко, что прохожие останавливались, прислушиваясь. В игре старшеклассников отражалось стремление к героическому, необычному, к чему-то такому, что потрясло бы всех. Юношей интересовало не то, какую тему они «обыграют» и насколько она соответствует их интересам, а то, как посторонние отреагируют на разговоры.

Мы видим, что в игре старшеклассников появляется совершенно новый момент — игра только тогда становится игрой, когда в нее будут включены посторонние. Эта игра проявляется через отношение окружающих к рассказчикам: не будь никого поблизости, юноши не играли бы. Игру здесь можно рассматривать как форму самоутверждения перед обществом.

Примеров подобных игр можно привести много. В такую же или подобную игру играли девятиклассницы Надя и Таня Ш. Они любили воображать себя студентками. Для того чтобы мечта была похожа на действительность, девочки предварительно познакомились с условиями приема в техникум и институт, которые они избрали, узнали имена преподавателей и изучаемые предметы. Всем окружающим пытались внушить, что они студентки 2-го курса. Играли девочки в общественном транспорте, на улице, в незнакомом месте. Эта игра — определенная форма самоутверждения девушек в общении.

Игру-розыгрыш описывает Игорь Минутко в повести «Старая липа в московском дворе».

Три друга — Костя, Эдуард и Кирилл, лучшие ученики девятого класса спецшколы номер сорок три с английским

уклоном, всегда встречались утром на остановке транспорта и ехали в школу вместе.

«...Интервалы между троллейбусами на этой линии даже в часы «пик» были порядочные, и мальчики разыграли уже давно отрепетированный спектакль: как по команде, они вынули английские журналы, зашелестели глянцевыми, пестро иллюстрированными страницами, погрузились — ненадолго — в чтение, а потом начался разговор на английском языке, вроде бы негромкий, но слышный всем, кто стоял на остановке.

— Тут один тип пишет, — сказал Эдик, даже с некоторой небрежностью произнося английские фразы, — что кибернетическая машина выдала: рекорды в теннисе возможны только в сочетании с напряженным умственным трудом.

— Оригинально, — сказал Кирилл, тоже по-английски, — но спорно.

— А я вычитал, — Костя небрежно ткнул пальцем в журнал, — профессор Кембриджа О'Коннер пишет: непознаваемые летающие объекты — объективная реальность.

— Человечество погибло бы без сенсаций, — сказал Эдик, — ему нужны постоянные допинги, чтобы не прокиснуть от скуки.

Трое друзей опять — ненадолго — погрузились в английское чтение. Люди, ожидающие троллейбус, и тоненькая большеглазая девушка среди них смотрели на мальчиков с любопытством и уважением.

Рядом стояли два пенсионера. Один сказал другому, склонившись к волосатому уху:

— Иностранцы.

— Надо полагать, туристы, — откликнулся другой.

— Или спортсмены, — сказал подошедший к ним подвыпивший мужчина неопределенного возраста.

Как видим, один и тот же сюжет игры-розыгрыша может проигрываться достаточно долго. Уважительное внимание окружающих — вот ради чего стараются юноши. Потребность в этом так велика, что они стремятся реально получить его хотя бы в игровой ситуации.

Анастасия Цветаева описывает в своих воспоминаниях игру-розыгрыш, придуманную Мариной Цветаевой.

«В Тарусе ли еще или уже в Москве Марине в голову пришла мистификация вроде «Пютуа» из Анатоля Франса? Теперь никто не помнит ее. Устно и в письмах Марина рассказывала небывшее приключение — похищение меня из Тарусы неким «Юрием», наше (его и меня) пребывание за Окой, в пещерах Улая, поиски, погоню, сопротивление и, наконец, мое возвращение домой в отчаянии после того, как на моих глазах вооруженные люди увели связанного Юрия, — настоящая глава жизни Казановы или инных авантюристов прошлого века! Поборов мои сомнения жаркими увереньями — «только подумай, как будет интересно!..» — Марина просила меня не разоблачать выдумку — «и даже очень правдоподобно, что ты отмалчи-

ваешься, скрываешь... пойдет такая легенда и никогда не умрет совсем...» Я пожимала плечами, смеялась.

— Ну, а если до папы дойдет?

— Во-первых, не дойдет — кто же ему скажет? — а затем — ведь он-то знает, что этого не было, скажет — «че-пуха», и все.

И Марина стала писать (хотя бы вспомнить теперь — кому!) письма о моем удивительном Юрии, у которого карие, «золотые» глаза — чудные! — и совсем белокурые волосы, а «ходит он так легко, как будто не касается земли»... Волосы Юрия (по всегдашнему любованию Марины вьющиеся) вились.

Она так упоенно о нем писала и читала мне, что я с каким-то оттенком зависти к той Асе, которая решилась бежать с этим Юрием на Улай, все больше выигрывалась в игру, фантастический образ Юрия. Помню, как в зале я в ответ на вопрос какой-то Марининой гостьи улыбаюсь и отмалчиваюсь, храня уговор с Мариной. Но так как ответные письма о странном приключении были, думаю, куда менее романтичны, чем Маринины, то дело о Юрии стало понемногу угасать» («Воспоминания»).

Романтические сюжеты на тему любви — нередкие темы игр-розыгрышей, игр-пародий, шутливое оформление которых маскирует глубокий интерес к этой теме в ранней юности.

Как бы ни проходила игра в каждом конкретном случае, при выборе игр обязательно предусматриваются роли со значительной речевой нагрузкой. Именно эти роли и являются самыми привлекательными.

В юношеских играх также часто фигурируют роли, которые звучат с высокой общественной окраской, — «президент», «министр», «дипломат» и т. д. В личном дневнике ученого-биолога Н. К. Кольцова к периоду его восемнадцатилетия относятся такие записи: «16 мая 1891 г. первое общее собрание Министерства. Министерство единогласно утверждено в нижеследующем составе. Президент и военный министр — Владимир Сергеевич Сыткин, министр путей сообщения — Николай Андреевич Артемьев, министр финансов, государственных имуществ и секретарь — Николай Константинович Кольцов (все сверстники. — Н. А.)».

Министерство было создано с целью организации дальнейших прогулок под Москвой. Все министерство в полном составе выезжало по какой-либо железной дороге верет за 60—80. Затем юноши шли с помощью карты до другой

железной дороги. Таким образом они обошли почти кругом Москвы (В. Польшин. «Пророк в своем отечестве»). Здесь самоутверждение юношей проходит в игровом оформлении, но в реальной деятельности познавательного характера.

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ОРГАНИЗОВАННЫЕ РОЛЕВЫЕ ИГРЫ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Все особенности юношеской ролевой игры — и нацеленность на самоутверждение перед обществом, и юмористическую окраску, и стремление к розыгрышу, и ориентацию на речевую деятельность — следует использовать в педагогических целях.

Игровые импровизации

Если в коллективе хороший психологический климат, атмосфера полного доверия между педагогами и воспитанниками, то драматизированные игры-пародии возникают спонтанно, без участия взрослых. Такие игры становятся центральным звеном досуга и эмоциональным элементом труда. В этом возрасте для их возникновения достаточно только одобрения взрослых.

Вот как А. С. Макаренко описывает серию игровых импровизаций, возникающих в период мечтаний горьковцев о Запорожье:

«Рабфаковцы приняли участие в шуточных мечтах получить в наследство запорожский остров и охотно отдали дань еще не потухшему стремлению к игре. Целыми вечерами колония хохотала до слез, наблюдая на дворе широкую имитацию запорожской жизни, — для этого большинство как следует штудировало «Тараса Бульбу». В такой имитации хлопцы были неисчерпаемы. То появится на дворе Карабанов в штанах, сделанных из театрального занавеса, и читает лекцию о том, как пошить такие штаны, на которые, по его словам, нужно сто двадцать аршин материи. То разыгрывается на дворе страшная казнь запорожца, обвиненного всей громадой в краже. При этом в особенности стараются сохранить в неприкосновенности такую легендарную деталь: казнь совершается при помощи киев, но право на удар кием имеет только тот, кто перед этим выпьет «кухоль горилки». За неимением горилки для колонистов, приводящих казнь в исполнение, ставится огромный горшок воды, выпить который даже самые большие питухи, водохлебы не в состоянии. То четвертый сводный, направляясь на работу, подносит Буруну булаву и бунчук. Булава сделана из тыквы, а бунчук из мочалы, но Бурун обязан принять все эти «клеюды» с почтением и кланяться на четыре стороны» («Педагогическая поэма», с. 385, 386).

Элементы игры всегда украшают трудовую деятельность, и старшеклассники это понимают. Само внесение игровых деталей в трудовой процесс — свидетельство творческого отношения к делу и прекрасного климата в коллективе.

Приведем примеры сегодняшнего дня.

В одной из школ во время дежурства в столовой десятиклассники обыгрывали «древнерусский стиль». Девочки украсили головы кокошниками, мальчики прибили над дверью призыв:

«Омой руки допреж трапезы».

А вот другой пример.

В «Алом парусе» было однажды опубликовано письмо девятиклассников под заголовком «Мы дежурные»:

«Алый парус! У нас сегодня в школе сенсация! А «виновник» — наш IX А. Целую неделю мы дежурили по школе и провели одно маленькое социологическое исследование.

Мы узнали, что при входе в школу на наше «здравствуй» из 256 ребят ответили тем же 86; 140 промолчали; 11 процедили сквозь зубы «приветик»; 17 (юмористы) сказали «до свидания». Один поздоровался «гуд морнинг» (причем произношение было нижегородским), а один спросил: «Чево?»

За один день мы зафиксировали 11 потасовок, причем 3 в VII классе, 3 в VIII и 2 в IX... Кроме того, мы выяснили, какой в школе самый популярный стиль одежды...

Сегодня в восемь утра мы влетели в школу, закрыли входную дверь и над раздевалкой прибили плакат: «С добрым утром! Ты не забыл поздороваться?» Потом побежали на второй этаж и повесили газету с нашей «социологией». Ждем, что будет... Люда Вольных. Москва».

Девяти-, десятиклассники интуитивно понимают (даже если им не подскажут педагоги), что игра — это прекрасный косвенный метод воздействия на других. В коллективе Макаренко комсомольские вожаки талантливо использовали игры-розыгрыши для снятия стрессового состояния во время напряженного физического труда.

Идет молотба. Дело к вечеру. Колонисты шатаются от усталости и возбуждения.

«Хорошо Лаптю, который в крайней усталости находит выходы. — Галатенко! — кричит он на весь ток. — Галатенко!

Галатенко несет на голове на рижнatom копье двухпудовый набор соломы и из-под него откликается, шатаясь:

— А чего тебе приспичило?

— Иди сюда на минуточку, нужно...

Галатенко относится к Лаптю с религиозной преданностью. Он любит его и за остроумие, и за бодрость, и за любовь, потому что один Лапоть ценит Галатенко и уверяет всех, что Галатенко никогда не был лентяем.

Галатенко сваливает солому к локомотиву и спешит к молотилке. Опираясь на рижен и в душе довольный, что может минутку отдохнуть среди всеобщего шума, он начинает с Лаптем беседу.

— А чего ты меня звал?

— Слушай, друг, — наклоняется сверху Лапоть, и все окружающие начинают прислушиваться к беседе, уверенные, что она добром не кончится.

— Ну, слушаю...

— Пойди в нашу спальню...

— Ну?

— Там у меня под подушкой...

— Що?

— А под подушкой говорю...

— Так що?

— Там у меня найдешь под подушкой...

— Та понял, что под подушкой...

— Там лежат запасные руки.

— Ну так що с ними робить? — спрашивает Галатенко.

— Принеси их скорее сюда, бо эти уже никуда не годятся, — показывает Лапоть свои руки под общий хохот.

— Ага! — говорит Галатенко.

Он понимает, что смеются все над словами Лаптя, а может быть, и над ним. Он изо всех сил старался не сказать ничего глупого и смешного и как будто ничего такого и не сказал, а говорил только Лапоть. Но все смеются еще сильнее, молотилка уже стучит впустую, и уже начинает «париться» Бурун.

— Что тут случилось? Ну, чего стали? Это ты все, Галатенко?

— Та я ничего...

Все замирают, потому что Лапоть самым напряженно-серьезным голосом, с замечательной игрой усталости, озабоченности и товарищеского доверия к Буруну говорит ему:

— Понимаешь, эти руки уже не варят. Так разреши Галатенко пойти принести запасные руки.

Бурун моментально включается в мотив и говорит Галатенко немного укорительно:

— Ну, конечно, принеси, что тебе — трудно? Какой ты ленивый человек, Галатенко!

Уже нет симфонии молотбы. Теперь захватила дыхание высоко-голосовая какофония хохота и стонов, даже Шере смеется, даже машинисты бросили машину и хохочут, держась за грязные колени. Галатенко поворачивается к спальням, Силантий пристально смотрит на его спину:

— Смотри ж ты, какаа, брат, история...

Галатенко останавливается и что-то соображает. Карабанов кричит ему с высоты соломенного намета:

— Ну, чего ж стал? Иди же!

Но Галатенко растягивает рот до ушей. Он понял, в чем дело. Не спеша он возвращается к рижну и улыбается. На соломе хлопцы его спрашивают:

— Куда это ты ходил?

— Та Лапоть придумал, понимаешь — принеси ему запасные руки.

— Ну и что же?

— Та нема у него никаких запасных рук, брешет все.
Бурун командует:

— Отставить запасные руки! Продолжать!
Отставить, так отставить, — говорит Лапоть, — будем и этими
как-нибудь» («Педагогическая поэма»).

Если в коллективе настоящее самоуправление, полное взаимопонимание педагогов и воспитанников, то вожаки коллектива сами создают массу игровых приемов, прекрасно осознавая роль юмора в организации труда и быта.

В организации познавательной, эстетической деятельности со старшими школьниками применимы все формы, перечисленные для подростков: «съезды», «пресс-конференции», «форумы» и т. д. Естественно, что содержание юмор, больше степень импровизации. Организация коллективного творчества еще более необходима в работе со старшими школьниками. Только при творческом участии старших школьников возможно закрепление в школе интересных традиций.

Настоящее дело для старшеклассников — организация игровых школьных праздников. Здесь широкое поле деятельности для проявления речевой активности, юмора и самоутверждения. Большинство ролевых игр для старшеклассников идентично по форме с играми подростков.

Но есть игры, которые рекомендуются только для юношеского возраста. Это разновидность деловых игр.

Деловые игры

Деловые игры используют в высших учебных заведениях, при повышении квалификации управленческих кадров. В них разыгрываются ситуации, построенные на выявлении функциональных связей и взаимоотношений, между разными уровнями управления и организации.

В лаборатории игровой деятельности пионеров и школьников НИИ общих проблем воспитания АПН СССР Н. Н. Михайловой под руководством О. С. Газмана ведется эксперимент по разработке деловых игр со старшеклассниками с целью их *социальной ориентации*, т. е. подготовки к вхождению в сложный комплекс трудовых, семейных, общественных отношений¹. Игры апробировались в московских и новосибирских школах. Вот один из ва-

¹ См.: «Дочки-матери» для старшеклассников. — Учительская газета, 1984, 25 февраля.

риантов деловых игр, ориентированных на осмысление аспектов семейных отношений.

Первый этап — ситуация «бюджет молодой семьи». Старшеклассники разбиваются на «дома» — «молодые супруги» и их «родственники». Выделяются эксперты, ими могут быть взрослые: педагоги, родители, а могут и старшеклассники. Задача экспертов — поправлять и давать консультацию играющим относительно финансовых, правовых, «житейских» вопросов.

Например, одна пара утверждает, что они могут тратить на питание вдвоем рубль в день. Эксперты попросили сделать конкретный расчет. Оказалось, что десятиклассники затрудняются назвать стоимость крупы, макарон, масла.

Игра длится несколько дней. После того как все прошли первый этап, т. е. разобрались с предметами первой необходимости, начался второй этап. Распределяли, как распорядиться оставшимися деньгами (сумма зависит от предполагаемой зарплаты или стипендий «молодоженов»). Начались конфликтные ситуации: «жене» хочется приобрести швейную машинку, а «мужу» — слесарный набор; «жене» — японский зонтик, а «мужу» — свитер. Не все готовы пойти на уступки друг другу.

Вмешиваются «родственники», советуют, что купить, предлагают денежную помощь. Опять приходит очередь экспертов: «Откуда у вас столько денег? Учитываете ли вы свои возможности? Не естественнее было бы ждать помощи самим от детей? Стоит ли растить иждивенцев?»

Как описывают организаторы игры, все происходящее чрезвычайно заинтересовало старшеклассников, а также их родителей. Одна мама призналась: «Третий день дочь нервничает, плохо спит. Два раза им с Сережей разрешали начать игру заново. Потом они слушали себя на пленке. Ничего не получается, ссорятся. А ведь дружили... Лена признает, что упряма, категорична, все понимает, а вот не может уступить». И вдруг мать добавила горько: «Если честно, я ведь с мужем так же... чтобы все только по-моему...»

В дальнейшем с согласия старшеклассников присутствовали на игре и родители. И во время разбора игры не было равнодушных, не было зрителей — все выступали как заинтересованные лица.

Эти ролевые игры нового типа принципиально отличаются от всех, рассмотренных ранее. Здесь старшеклассники поставлены хотя и в игровую, но более всего

приближенную к реальности ситуацию. В игре «просматриваются» варианты выборов решений и поступков. В результате обыгрывания ситуаций только этого сюжета у десятиклассников появляется более серьезное отношение к темам «семейная экономика», «психологический климат в семье» и т. д. Беседы и диспуты по этим темам целесообразно проводить параллельно с деловыми играми.

Социальная ориентация включает формирование отношений к будущей семье, профессии, общественной деятельности старшекласников.

Можно привести пример профессиональной деловой игры «Пилот», разработанной и проводимой Н. Н. Михайловой¹. Игра предусматривает объединение старших трех человек; командира воздушного судна (КВС); штурмана и бортмеханика. Задача «экипажа» состоит в том, чтобы провести безаварийно «полет», в установленное время прибыть в аэропорт посадки. Надо, чтобы действия «экипажа» соответствовали бы действиям реального пилотируемого состава при наличии имеющихся у школьников знаний. Для подготовки полетной карты и дальнейших расчетов достаточно школьных знаний по физической географии и геометрии. Но треугольники, которые ребята чертят на уроке в тетрадях «в клеточку», не всеми узнаются на географических картах во время «полета». Так игра приближает ситуацию к реальности. Кроме того, в ней проявляются и познавательные особенности школьников.

В литературе освещается достаточно профессиограмм, на основе которых можно ввести в игру «испытательный момент», т. е. при помощи различных тестов определить свойства внимания, координацию, особенности мышления. Например, игре «Полет» предшествовала так называемая «медицинская предполетная комиссия», во время прохождения которой школьники выполняли различные тесты на умение сосредоточиться, переключиться на другие действия и т. д. Не все ребята успешно справлялись с тестами, но это их не особенно огорчало. Когда же в игре эти недостатки приводили к ошибкам в расчетах полета, оценка

¹ См.: Михайлова Н. Н. Деловая игра как средство профессиональной ориентации старшекласников. — В кн.: Педагогика и психология игры. Новосибирск, 1985.

этих неумений менялась, так как последствием становились «катастрофы».

В процессе деловой игры по-иному предстают и деловые взаимоотношения членов «экипажа». Так, в процессе одной из игр возник конфликт: штурман не согласился с решением командира изменить курс, командир настаивал, правильность расчетов штурмана не признавал. Штурман обиделся и отказался играть дальше. Игра прекратилась, все были вовлечены в спор. Штурману был задан вопрос: «А если бы это был настоящий полет? Что же, из-за вашей ссоры должны были люди погибнуть?» Штурман пытался защититься, что все это «понарошку», но встретил со стороны товарищей серьезное осуждение. В подобных ситуациях не только просматриваются столкновения мотивов «хочу» и «надо», но и «хочу» и «не имею права».

Игровой тренинг

Как говорилось в предыдущей главе, для старшего школьного возраста целесообразно проводить игровой тренинг — как совокупность игровых упражнений психотерапевтического характера. Цель его — обучение общению, т. е. эмпатии и рефлексии, изменение отношения к другим и себе, коррекция самооценки.

Методика варианта игрового тренинга для школьников дана в главе о подростковых играх. Все описанные там игровые упражнения приемлемы для старших школьников, особенно такие, как «стратегия в диалоге», «ролевое интервью», «влияние группового настроения» и др.

Для юношеского возраста приобретает особое значение сам анализ игр, акцент на саморегуляцию в общении, умение видеть и слышать других. Для старших школьников тренинг можно усложнить, включив туда ролевые игры и дискуссии, что является составной частью полного социально-психологического тренинга¹.

Приемлемо в форме ролевой игры строить упражнение на «восприятие ситуации». Сюжет игры может быть любым, лишь бы он позволял участникам действовать стоя на разных позициях по отношению к разыгрываемому событию. Например: трое членов комсомольского бюро класса предварительно обсуждают предстоящее отчетно-пере-

¹ См.: Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М., 1982; Добровиц А. Глаза в глаза. М., 1982.

выборное собрание в классе. Из них А. — комсорг, искренне болеющий за дело, человек инициативный и добросовестный, В. — равнодушный, случайно попавший в бюро, безразлично настроенный к собранию, «лишь бы отделиться», С. — претендующий на место комсорга, уверенный, что он более соответствует этой должности, к А. и его деятельности относится критически. Сюжет разыгрывается минут 15—20. Зрители должны по возможности точно протоколировать ход заседания. Руководитель в любом месте может прерывать сюжет. Затем участники игры выходят за дверь, их вызывают по одному, и они должны, находясь в роли, пересказать, как происходило разыгрываемое событие, т. е. предварительное совещание членов бюро. Рассказов друг друга они не слышат, но зрители все протоколируют. Оказывается, что рассказ каждого будет значительно отличаться от того, что происходило на самом деле, тем больше, чем глубже они вошли в роль. Далее следует анализ причины этого явления, разговор о том, что мы воспринимаем одно и то же явление, одного и того же человека с точки зрения своей позиции. Следует подвести членов группы к выводу о необходимости рефлексии — видению других позиций и себя с точки зрения других.

Ролевые игры со старшеклассниками можно строить на литературных сюжетах, например по произведениям А. Алексина, В. Розова, Г. Щербаковой и др.

При этом группе следует дать установку на то, что здесь не драматический кружок, и актерские данные для ее участников не обязательны. Главное — содержание монологов, диалогов и реплик, которые будут произносить действующие лица, степень их понимания той личности, которую изображают.

Эта установка снимет напряжение у тех, кто скован в общении, не всегда владеет жестами и мимикой. Главное, чтобы внимание участников было сосредоточено на смысле поступков героя и мотивах его высказываний (почему человек с одним партнером говорит так, а с другим — по-иному).

Приведу пример из своего опыта. Несколько тренинговых занятий с девятиклассниками было построено по повести А. Алексина «Мой брат играет на кларнете». Установка была такая: через проигрывание сцен понять характер и мотивы поступков и высказываний героев повести. Пятнадцать участников разбили на пять групп. Они могли выбрать любые сценки из сюжета и сыграть их с

разной степенью совпадения с текстом, исходя из собственной трактовки характера героев. Были разыграны такие сценки.

«Подготовка к конкурсу». Лиля и Лева занимаются, Женя создает им условия. Лиля и Женя превозносят талант Левы, он не слышит их похвал, говорит о долге музыканта и духе музыки...

«Вечер в школе». Роберт — организатор — проверяет, все ли готово, нервничает, что нет эстрадного певца... бегаёт к телефону. Рудик-балбес гогочет, выкрикивает глупые остроты, «развлекается». Женька следит за братом, напоминает Роберту, что пора начинать, раз Лева здесь. Лева добродушно улыбается, с интересом разглядывает зал. Затем Лева выступает на сцене. Женя в восторге, Роберт просит Леву заполнить все первое отделение, ввиду отсутствия певца. Лева соглашается.

«Танцы». Лева приглашает Алину, вручает изумленной Женьке кларнет. Алина слевой танцуют. Она учит Леву танцевать, они разговаривают о музыке, Алина кокетничает. Женька несколько раз безуспешно пытается обратить на себя внимание.

«Возвращение домой». Лева и Женька провожают Алину домой. Алина очень заинтересоваласьлевой. Они разговаривают. Ритм беседы сбивчивый. Женька пытается завладеть разговором. Иногда ей это удается.

«После неудачного выступления Левы». Мама и Женя обсуждают неудачу Левы. Женя намеками рассказывает о причине плохого настроения Левы, о своем обмане. Изумление мамы, ее растерянность по поводу депрессии Женьки. Женька отстаивает свою правоту.

По условиям игры некоторые сценки могли быть незаконченными. Каждая продолжалась от 4 до 8 минут.

Затем началось обсуждение с точки зрения мотивов поведения каждого персонажа — чем может быть продиктован поступок (высказывание тоже рассматривалось как поступок).

Самое большое оживление вызвали линии поведения Женьки и Рудика-балбеса. Девятиклассники нашли общее в их поведении: тот и другой пытались компенсировать отсутствие собственной увлеченности чем-либо, а также отсутствие близкого друга. Так разговор перешел в область психологии личности. Ребята начали приводить примеры из своего опыта.

На следующем занятии прослушали магнитофонную запись некоторых сценок. Обсудили диалоги и монологи

с точки зрения психологической правды поведения персонажа. Обнаружили ряд несоответствий между характером действующего лица и его речью. Школьникам было предложено сыграть любую отсутствующую у Алексина сцену. Решили изменить концовку: Лева и Женя специально поджидают Алину у школы. Следует примирение Алины и Левы. Тройке пожелавших импровизировать было предложено представиться в роли, чтобы легче в нее войти. Например: «Я — семиклассница Женя, мне 14 лет и т. д.». Затем следовали вопросы и ответы «в роли». Вот, например, как это было с «Женей».

Вопрос: Что ты любишь читать?

Ответ: Книги о героических личностях. Моя любимая серия — «Жизнь замечательных людей».

Вопрос: Участвуешь ли ты в общественной работе школы?

Ответ: Нет, мне некогда. Все мое внимание требует брат. Я должна запечатлеть деятельность брата, отразить ее в дневнике.

Вопрос: Есть ли подруги в классе?

Ответ: Я со всеми в нормальных отношениях. Дружба — это болтовня после уроков, а я человек занятой.

Вопрос: Любимое занятие?

Ответ: Слушать игру брата, читать и мечтать. И т. д.

То есть по мере обдумывания ответов исполнительница роли Женьки вошла в образ максималистки с уязвленным самолюбием.

После соответствующего интервью с каждым действующим лицом была сыграна концовка. По сравнению с предыдущими сценами она была признана лучшей с точки зрения полного соответствия характера героя и его речи.

По признанию участников, им помогло интервью «вхождение в роль». Характерно, что во время интервью у действующих лиц вначале была попытка говорить о роли в третьем лице. Им постоянно напоминали: «Говорите «я»».

В дальнейшем мы всегда использовали такие этапы в игре: *организационный* (предложение сюжета и распределение ролей), этап *«вхождения в роль»*, сама игра и *коллективный анализ*.

Кроме литературных сюжетов, со старшеклассниками хорошо идет обыгрывание сюжетов из школьной жизни, например: «Комсомольское бюро распределяет поручения», «Встреча комсомольского актива трех классов — обмен опытом», «Вызов двоечника на заседание учкома» и др. Распространенная ошибка, которую часто допускали иг-

рающие, — уход в роли-пародии. Иногда увлекались игрой отрицательного типа — «комсомольца-бюрократа» или «лижона-циника», который не хочет никаких поручений. Пришлось руководителю обратить специальное внимание на то, что надо изображать реального человека, а не события его маскировки. В дальнейшем члены тренинговой группы не раз признавались, как помогли им эти занятия в общественной работе.

Поскольку речевая деятельность вызывает особое внимание в юношеском возрасте и те, кто недостаточно ею владеют, испытывают неудовлетворенность, старшеклассников всегда привлекают игры, вовлекающие в дискуссию, обучающие дискуссии.

Это могут быть такие игровые упражнения.

1. «Ролевое обсуждение». Руководитель раздает участникам листочки с обозначением той роли, в которой должен выступать данный человек в обсуждениях. Например: «философ», «дипломат», «поэт», «активный общественник», «эрудит», «скептик» и т. д. Школьникам, конечно, объясняется, что речь идет не о профессиях, а лишь о той внутренней позиции, о том внутреннем отношении к окружающему, которую им следует прочувствовать и продемонстрировать во время дискуссии. Каждый знает только о своей роли и ничего не знает о других.

Затем договариваются о предмете обсуждения. Им может быть любое известное художественное произведение или кинофильм. Предмет дискуссии не должен быть сложным или слишком волнующим в данной игре, иначе это будет «выбивать» играющих из ролей. После 10—15 минут дискуссии окружающие должны определить, кто в какой роли выступал. Тот, чья роль оставалась неузнанной, считался не выполнившим задачу. Конечно, роли распределяются дифференцированно: одним — полегче, другим — потруднее.

2. «Руководство дискуссией». Выбирается тема для обсуждения. Она может быть предложена руководителем, группой, участниками и звучать в общей формулировке: «Что такое дружба?», «Откуда берутся равнодушные?» Может выдвигаться конкретная ситуация для обсуждения (например, из писем самих старшеклассников в «Алый парус» «Комсомольской правды»).

Все участники совместно выдвигают критерии оценки деятельности руководителя: умение четко формулировать вопросы, резюмировать переходные моменты в обсуждении, вовлекать пассивных, приостанавливать слишком

длинные монологи, быть тактичным по отношению к аудитории. Тут же еще раз напоминаются общие правила тренинговой группы: «необходимость предельной доброжелательности», «обсуждать деятельность, а не личность».

Затем выбирается ведущий дискуссию; или по желанию, или по жеребьевке, или назначается руководителем. Дискуссия продолжается 15—30 минут в зависимости от увлечения темой.

Самый главный момент — обсуждение. Вначале самоанализ своей деятельности дает тот, кто был ведущим: насколько он выполнил свою задачу в соответствии с критериями оценки; что получилось, что — нет; в чем испытывал трудности; как группа помогала ему как ведущему. Затем свои мнения о деятельности ведущего излагали все желающие.

Наконец, наступает самый тонкий момент анализа: каждому предлагается дать ретроспективный самоанализ состояния во время дискуссии: в какой момент дискуссия вызвала наибольший интерес, в какой момент появилось чувство скуки или раздражения, какие мысли-ассоциации вызвали начало или конец. Наибольший интерес, как правило, вызывает самоанализ ведущего. Часто бывают признания в чувстве страха в самом начале, чувстве отчаяния в середине, когда видишь чьи-то скучающие глаза и слышимый зевот, чувстве благодарности к кому-то из участников, удивления на неожиданные реакции выступавших и т. д.

В упражнении «Руководство дискуссией» вызывает положительное отношение участников такой игровой прием, как определение в аудитории «тайного единомышленника», сочувствующего ведущему. Его можно вводить таким образом. Руководитель группы заранее договаривается с ведущим о кандидатуре «единомышленника». Затем всем участникам раздаются листочки бумаги таким образом, что никто не видит листочки соседа. Все карточки пустые, лишь на одной — какой-нибудь знак. Получивший ее становится «тайным единомышленником», помогающим ведущему. Его задача — мысленно помогать, сочувствовать, подбадривать и при этом все делать так, чтобы никто из окружающих не догадался о его роли. «Конспираторы среди чужих», — острили старшеклассники.

Ведущие утверждали, что вести дискуссию гораздо легче, когда знаешь, что в аудитории есть единомышленник. Несомненно, здесь играет роль и самовнушение.

3. «Дискуссия-соревнование». Все участники

разбиваются на две команды. Выбирается жюри, определяющее критерии оценки выдвигаемых аргументов: доказательность, логику, четкость формулировок, корректность выступающих, способность строго придерживаться темы и т. д. Жюри договаривается о системе баллов. Предметом дискуссии может быть серьезная тема, например: «Что целесообразнее — работать после десятого класса или идти учиться дальше?», а может быть и какая-либо шуточная. Вести дискуссию в данном случае может и сам руководитель группы. В конце дискуссии жюри объявляет результаты, комментирует их. В заключение — коллективное обсуждение с использованием любых этапов анализа.

4. «Конкурс ораторов». Желательно, чтобы через это упражнение прошло как можно больше участников. Этот конкурс предполагает импровизацию. Вызывается любой участник (можно по жребию). Он должен произнести речь на 2—3 минуты на любую заданную группой тему. Это задание следует обыгрывать, когда в группе сложится достаточно доброжелательный климат и доверие друг к другу, при котором можно ставить условие не превращать речь в пустую болтовню и зубоскальство. Тогда можно называть темы, стимулирующие раскрытие личности. «Что мне принесло шестнадцатилетие?», «Как я понимаю честность» и др.

И деловые, и игры-тренинги достигают своего воспитывающего эффекта (а следовательно, вообще имеют смысл) только при условии взаимопонимания и доверия между педагогом и школьниками.

Из собственного опыта организации игрового тренинга автору пришлось сделать такое заключение.

Самое трудное — *преодолевать собственную внутреннюю скованность*. Игровой тренинг требует бóльшей отдачи по сравнению с организацией познавательных сюжетно-ролевых игр: там бóльшую нагрузку берет на себя юмор, здесь — только атмосфера доверительного взаимодействия. Построить такое взаимодействие в первые же дни занятий — задача трудная, но без ее решения тренинговая группа не сложится.

ГЛАВА 6 УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ В ИГРЕ

«Мы придаем такое важное значение детским играм, что если бы устраивали учительскую семинарию, мужскую или женскую, то сделали бы теоретическое и практическое изучение детских игр одним из главных предметов».

К. Д. Ушинский

ИГРОВАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА

Чтобы эффективно воспитывать школьников, недостаточно знать набор игр. Игра, как и любое другое средство, становится воспитательным фактором только при соблюдении ряда условий. Главное из них — это отношение педагога к детям, которое выражается при помощи игровых приемов. Его можно назвать *игровой позицией педагога*.

Знаток и организатор детских игр, С. А. Шмаков пишет: «Сегодня редко кто из воспитателей не понимает значения игры, но лишь немногие умеют делать игру союзником своего нелегкого труда, а ведь, помимо всего прочего, игра — это проверка ребенка «на опыте». Игры чураются потому, что в ней нужно самому воспитателю играть, а это не так-то легко. Но это необходимо!»¹.

Нередко педагоги под выражением «играть с детьми» понимают только предоставление возможности детям поиграть. Например, предложить им игру, распределить роли, а самому наблюдать со стороны. Или организовать игровое соревнование и быть судьей в нем. Исследователи детской игры указывают также на постоянные ошибки педагогов при организации игры, такие, как навязывание сюжета, авторитарный стиль руководства игрой и т. д. Вот типичный пример, приведенный Е. С. Махлах.

Этот случай произошел в одной из московских школ.

¹ Шмаков С. А. Игра и дети. М., 1968, с. 62.

Опытная учительница, привыкшая к полному и беспрекословному послушанию своего четвертого класса, предложила детям участвовать в игре «Наш герой». В этой игре пионерам предлагалось разыграть некоторые, особенно близкие им ситуации из жизни своего любимого героя, имя которого они хотели бы присвоить своему отряду. Кроме того, детям предложили как можно чаще проявлять лучшие качества любимого героя в повседневной жизни, подражать ему. Пионерские звенья должны были соревноваться между собой в том, какое звено лучше сумеет проявить в жизни те черты характера, которые пионерам особенно нравятся в этом человеке. Сам по себе замысел игры мог бы вполне соответствовать интересам и желаниям пионеров отряда, если бы предварительно на звеньевых сборах, а затем на совете отряда эта игра была бы обсуждена во всех деталях, найдены были бы те моменты и ситуации, которые привлекают детей, для детей открылись бы те привлекательные черты героя, которым бы они хотели подражать в своей жизни, и те из них, которые они могут пока только передать в игре.

Однако учительница не подумала о том, что игра — это такая интимная деятельность ребенка, в которую нельзя вносить ни малейшего момента внешнего принуждения. Она прямо предложила детям играть и рассказала им, как она сама представляет организацию такой игры. Она ожидала бурной поддержки со стороны всего пионерского отряда. Велико же было ее разочарование и возмущение, когда дети после тяжелого гнетущего молчания стали нерешительно выкрикивать: «Мы не можем играть», «Мы не знаем, как играть». Учительница не поняла: «То есть как не знаете? Я же рассказываю вам, как нужно играть. Как это — не будете? Вы что же, не понимаете, какая это полезная и интересная игра?» Ответа не последовало. Весь пионерский отряд молчал. Учительница заявила отряду: «Я говорю вам, что вы будете играть!» — и вышла из класса.

Конечно, игра не состоялась... Этот инцидент не прошел бесследно в воспитательном отношении. Дети перестали относиться к своей учительнице с глубоким доверием, как это было раньше. Теперь они часто поговаривали между собой о том, что ей мало дела до их интересов, главное для нее, по их мнению, «сделать так, как она хочет, и все». Они вообще стали с предубеждением относиться к предложениям взрослых организовать в фор-

ме игры какое-либо дело, с недоверием спрашивали: «Опять обязательно играть? Обязательно, да?»¹.

Так попытка превратить игру из косвенного средства в «лобовой» прием императивной педагогики привела и к невозможности самого игрового действия, и к недоверию педагогу. Аналогичные примеры приводит и М. Г. Яновская².

Выпускница Новосибирского педвуза В. З. Трегубова, которая в течение ряда лет в качестве старшей вожатой организовывала длительные игры с подростками в условиях зимнего и летнего лагерей, признается, что самый трудный момент в организации игры — это вовлечение педагогов в игровую позицию. Встречаются педагоги, которые так до конца смены и не «входят» в игру.

Можно заметить, что если по отношению к ребенку мы говорим о воспитании игрой, то по отношению к педагогу это — испытание игрой. Игровая позиция педагога — это прежде всего *особый стиль отношений* между взрослым и детьми.

Ярчайший образец игровой позиции педагога представляет нам деятельность А. С. Макаренко. Он писал: «Одним из важнейших путей воспитания я считаю игру. В жизни детского коллектива серьезная, ответственная и деловая игра должна занимать большое место. И вы, педагоги, обязаны уметь играть. Я вот немолодой человек, а я играл. Вот, например, пришел ко мне командир, отдает рапорт. Я должен встать перед ним. Я не имел права принять рапорт сидя... На меня многие педагоги смотрели как на чудака, что я занимаюсь игрой в рапорт.

Надо играть с ребятами, надо стоять во фронт, а потом можно рычать на них. Тот командир, который минута в минуту является ко мне сдавать рапорт, прекрасно играет, и я с ним играю. Я отвечаю за них за всех, а они думают, что они отвечают»³.

Итак, просматриваются прежде всего два плана игровых отношений: явный и скрытый. Явный план отношений — непосредственные действия, определенным образом оформленные (например, в виде команды, рапорта, салюта и т. д.). Скрытый план отношений состоит в том,

¹ См.: Махлах Е. С. Творческая игра и ее роль в воспитании пионеров. М., 1963, с. 42—43.

² См.: Яновская М. Г. Творческая игра в воспитании младшего школьника. М., 1974, с. 48—49.

³ Макаренко А. С. Докладная записка члену правления коммуны имени Ф. Э. Дзержинского. — Соч. М., 1958, т. VII, с. 420.

что педагог умеет так довести до детей свое мнение, что у них возникает полная уверенность, что это они придумали сами («Я отвечаю за всех, а они думают, что они отвечают»). Здесь необходим определенный артистизм. А. С. Макаренко пишет, что воспитательная работа сложна. Иногда предстоит решить чрезвычайно трудную задачу, «нужно бывает пережить колоссальное напряжение. В таком случае задача требует от меня прямо какой-то сверхъестественной изворотливости и мудрости, требует широкого развертывания приема и иногда сложной игры с детским коллективом, настоящей сценической игры»¹. Такая позиция педагога обеспечивает особый игровой стиль всей жизни коллектива.

Мастера педагогического искусства в советской педагогике часто пользовались игровой позицией. Более того, оказывается, что *организация детского самоуправления только тогда и становится эффективной, когда воспитатель интуитивно следует скрытой и явной логике игровых взаимоотношений.*

Этот феномен наблюдался и в опыте В. Н. Сороки-Росинского. Он писал: «В школе Достоевского это игровое начало и было положено в виде инсценировок в основу обучения ребят. И хотя тогда мы совершенно не сознавали всего значения этого приема и применяли его, руководствуясь лишь педагогическим чутьем, но результаты его оказались очень удачными — они сказались на всем жизненном обиходе школы»².

Действительно, жизненный уклад школы постоянно менялся в процессе использования игровых приемов ее директора. Так, ребята были привлечены к выпуску школьной газеты, затем появились герб и гимн школы, а потом — самоуправление (республика), наконец — даже остракизм, перенесенный с площадей Древних Афин.

«Шкида играла. Она играла упоенно, захлеб, и это тоже было системой», — пишет об этом интересном педагогическом опыте Л. Кабо³. Завести пружину игры этого «босоногого лица» мог только человек, который сам умел играть. И В. Н. Сорока-Росинский играл с юмором, с великолепной душевной легкостью, увлечением. Условия для

¹ Макаренко А. С. Докладная записка члену правления коммуны имени Ф. Э. Дзержинского. — Соч. М., 1958, т. VII, с. 420.

² Сорока-Росинский В. Н. Школа Достоевского. — В кн.: Кабо Л. Жил на свете учитель. М., 1970, с. 48.

³ Кабо Л. Жил на свете учитель. М., 1970, с. 17.

воспитания бывших беспризорников были весьма жесткостями, ни материальной базы, ни средств для трудовой деятельности, ни возможностей для различных спортивных соревнований.

Поэтому именно на систему игровых приемов легла вся тяжесть педагогического влияния на воспитанников. И это оправдалось, потому что в учении — главной деятельности воспитанников — также было много игры: инсценировок, состязаний. «Скуки на таком уроке-матче не бывает. Усталости тоже не замечается: здесь максимум ученика, минимум учителя и очень много игры», — пишет Сорока-Росинский¹.

В современной педагогике мастера своего дела, организуя деятельность учащихся, обязательно используют игровую позицию. Ю. П. Азаров, анализируя игровое поведение, к которому он часто прибегал в своем педагогическом опыте, специально выделяет особое состояние педагога при установлении игровых неформальных взаимоотношений с детьми:

«Мой метод: я вызываю в себе состояние детства, т. е. вызываю в себе то ощущение легкости, которое свойственно ребенку: сбрасываю с себя «все взрослое», а главным образом то внешнее взрослое, что присуще моей административной роли. Далее, идет подбор форм обращения к детям, которые включают: выбор интонаций, способа объяснения, манеры держаться, а главное — продумывание первых слов, так сказать, формулы обращения»².

Очень эффективен прием включения себя и окружающих в игровую ситуацию. Он перекликается с тем, что Г. Лозанов (специалист по обучению иностранным языкам путем использования внушающего воздействия) называл *инфантилизацией* — установлением полной, так сказать «детской», доверительности отношений между внушающим и внушаемым. Инфантилизация понимается как снятие определенных поведенческих и эмоциональных стереотипов, обеспечение ощущения внутренней свободы. Лозанов считает инфантилизацию одним из обязательных условий внушающего воздействия обучающего на ученика.

Ю. П. Азаров старался включать в игру детского коллектива как можно больше взрослых, привлекать их к игровому поведению через самих детей.

¹ Сорока-Росинский В. Н. Школа Достоевского. — В кн.: Кабо Л. Жил на свете учитель. М., 1970, с. 63.

² Азаров Ю. П. Искусство воспитывать. М., 1979, с. 148—149.

«В коллективе работников школы насчитывалось около ста человек вместе с техническим персоналом. И все они включились в систему игровых отношений, и каждый овладевал техникой игрового общения, каждый заражался ритмом игры, чутко относился к механизму ее интонаций, ибо видел и ощущал ее воспитательную силу, убеждался в ее необходимости.

Интересен сам процесс овладения игровым творческим методом. Никакие рассказы об игровом методе не дадут того представления о воспитательном значении игры, какое может сложиться почти мгновенно, если педагог сам включит себя в систему игровых действий, начнет играть. Так, по условию «Игры вдвоем», которую мы разработали в целях развития индивидуальных наклонностей детей, каждый ребенок должен был выбрать себе напарника независимо от его возраста. В числе играющих оказались слесарь интерната, сапожник, шеф-повар, заведующий хозяйством. Занятые своими взрослыми делами названные работники сначала отмахивались от ребят. Но несколько времени спустя они увидели, что взаимодействие в паре с учеником вносит в его работу новые элементы: взаимопомощь, радость ожидания и т. д. Ребенок подходил к взрослому и договаривался об условиях игры, предлагал шифр пары, показывал свой план улучшения жизни коллектива и т. д. Работник, к которому обращался ребенок, был подготовлен педагогом и обязан был помочь по мере своих сил школьнику. Вместе с тем взрослый откликался на предложение мальчонки даже не в силу обязанностей, а скорее потому, что он сталкивался с неожиданно новым явлением, поражающим его воображение. Ребенок подкупал его искренней доверчивостью, предлагая взрослому свою помощь. Затем, когда подводились итоги, и та или иная пара, в которой был взрослый, «проигрывала», в самой паре естественно возникал разговор на воспитательную тему. И уже готовясь к следующему туру игры, взрослый, увлекаясь, предлагал школьнику: «А вот давай так попробуем. Не хуже мы других» и т. д. Увлеченность всегда требует повторения. И в повторении рождается новая увлеченность, появляется новое знание, совершается своего рода открытие педагогической значимости метода»¹.

Талантливый педагог обязательно использует игровую позицию, даже если она возникает произвольно. Например, Е. Н. Ильин, известный мастер-педагог, препода-

¹ Азаров Ю. П. Игра и труд. М., 1973, с. 83—84.

дающий литературу в педагогическом классе ленинградской школы № 307, применяет такой прием:

«Помню, вместе с ребятами и Федором Ивановичем (директором. — Н. А.) долго размышляли о том, что делать учителю, когда его подопечный ведет урок. Наблюдать со стороны — неестественно; для иного, пожалуй, обидно, а кого-то и сковывает. Уйти из класса тоже нельзя: уроку необходима профессиональная оценка. Раствориться в массе ребят, то есть сесть за чью-то парту, — невозможная. Решили: за парту! Но — не как учитель, а как ученик, со всеми его правами и обязанностями. Не притвориться, а быть учеником, имея в виду определенную цель. На этом уроке — «трудным» (ну-ка, справься!), на том — «средним» (заинтересуй, увлечи!), на другом и впоследствии «интеллектуальным» (попробуй, дотянись!). Был неученица, которая вела урок, вдруг сделала мне замечание: «Женя Ильин, вы мешаете уроку». Никто, кроме гостей, даже и не улыбнулся. Значит, я не просто сидел за партой, а был учеником»¹.

Фактически это самая настоящая педагогическая игра, которую принял и класс в целом, и ведущая урок десятиклассница.

Прекрасным мастером педагогической игры является Ш. А. Амонашвили. Естественно, что ученый, пропагандирующий оптимистическую педагогику, организующий в своем известном эксперименте с шестилетками жизнь детей на уроке (а не просто деятельность, учение), утверждающий на уроке радость, не может не пользоваться игровой позицией.

Он учит детей отстаивать свое мнение, спорить на уроке с учителем. Порой это делается так. Учитель принимает вполне серьезный вид и убежденным тоном развивает какую-нибудь неправильную мысль, пока школьники не опровергнут ее более вескими доводами и суждениями, и тогда педагог, «поняв», что «ошибался», благодарит учащихся за помощь.

Шалва Александрович рассказывает: «Я как бы говорю детям: давайте поиграем. Мы все — друзья: вы — мои сотрудники, серьезные, взрослые люди; я же — давайте я останусь педагогом, только рассеянным, забывчивым,

¹ Ильин Е. «Женя Ильин, вы мешаете уроку!» — Лит. газета, 1984, 8 февраля, с. 12.

бы не спускайте с меня глаз, будьте начеку. Я, руководитель игры, помогу вам всю эту воображаемую ситуацию превратить в действительность; помогу поверить, что вы на самом деле взрослые и серьезные люди. И будем вместе творить наши уроки...

Я... ишу пути к тому, чтобы не «вкладывать» знания в головы детей, а чтобы они сами пытались «отнять» их у меня, овладеть ими в результате интеллектуального «боя» со мной, приобретать их путем неутомимых поисков. И, как своим товарищам по работе, я часто говорю детям «Спасибо!», видя, как они думают, находят интересные решения¹.

Ш. А. Амонашвили стремится насыщать атмосферу урока радостью. Он мастер делать детям сюрпризы: «А вы знаете, какое у нас радостное событие? День рождения вашего товарища Сесе. Давайте поздравим его. Что бы вы хотели ему пожелать?... А теперь давайте подарим ему наш урок математики!»

Ученый выдвигает в качестве психолого-дидактической проблемы *познавательный юмор*. Им проникнуты занимательные иллюстрации экспериментального учебника родного и русского языка, жизнерадостные рассказы самого учителя, разыгрываемые с учениками диалоги и сценки².

Игровая позиция педагога потому превращает игру в воспитательный фактор, что способствует гуманизации взаимоотношений «учитель — ученик». Это основная функция игровой позиции педагога, которая способствует созданию творческой атмосферы.

И наконец, что также существенно, способность к игровой позиции экономит нервную энергию учителя и учеников (т. е. несет в себе психотерапевтическую функцию).

А. С. Макаренко, с его блестящей интуицией, неизбежно должен был прийти к игровой позиции, хотя бы как к психологической самозащите. Его жизнь с колонистами в первые годы — не просто цепь стрессовых ситуаций, это самоотдача на высочайшей ступени риска, когда невозможно избежать нервных срывов, так как «почти не проходило недели, чтобы какая-нибудь совершенно ни на что не похожая история не бросала нас в глубочайшую яму, в такую тяжелую цепь событий, что мы почти теряли нор-

¹ Амонашвили Ш. А. Школа без отметок. — Комсомольская правда, 1984, 15 августа.

² См.: Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., 1984, с. 194—196.

мальное представление о мире и делались больными людьми, воспринимающими мир воспаленными нервами», — вспоминал педагог¹. Были даже ситуации, которые могли кончиться непоправимой катастрофой (случай с револьвером).

Долго педагогически действовать на таком душевном пределе нельзя. Игровая позиция — могучее средство не только воспитания других, но и саморегуляции.

Но и сегодня, когда педагоги работают в комфортабельных условиях по сравнению с теми, в которых работал педагогический коллектив колонии Макаренко, игровая позиция неизменно выручает учителя в затруднительных случаях. Талантливые педагоги обязательно прибегают к игре, хотя и не всегда осознанно. В многосерийном телефильме «Ватага «Семи ветров» по сценарию С. Соловейчика в серии «Поветрие» показан момент психического заражения подростков «майкопаром». Класс срывает все уроки. Кроме физики. У учителя физики своеобразный прием — он говорит очень строгим тоном шутливое «цыц» с насмешливым выражением лица. Говорит учительским тоном, но в то же время сама реплика и выражение глаз «не совсем учительские». Вот кто-то, забывшись, стал на уроке напевать мелодию, которая была у всех «на языке». Физик быстро спрашивает у одного из подростков: «Что надо сказать?» «Цыц!» — отвечает тот, мгновенно включаясь в игру. «Правильно, молодец!» — одобряет его учитель и, не тратя больше ни секунды на комментирование происшедшего, возвращается к разбору задачи. Никаких нотаций, удаления из класса. Игровая ситуация в несколько секунд сработала как регулятор учебной деятельности благодаря гибкости поведения педагога.

Таким образом, игровая позиция, кроме всего прочего, обеспечивает гибкость педагогического поведения.

Воспитательный эффект усиливается во много раз, когда «играет» не один педагог, а коллектив педагогов.

В летнем трудовом лагере школы-интерната, где автор работала старшей вожатой, группа работающих педагогов объединились в отряд во главе с начальником лагеря. Отряд педагогов, как и все остальные, имел свое название, эмблему, выходил на зарядку, на линейку, на работу. Работали в поле на отдельном участке, отведенном дежурным командиром лагеря. Отряды детей работали на своих уча-

¹ Макаренко А. С. Педагогическая поэма. — Соч. М., 1957, т. I, с. 101.

ствах — без взрослых, под руководством отрядных командиров. Все это создавало условия, обеспечивающие реальную ответственность школьников. Официально за весь день отвечал дежурный командир лагеря — кто-либо из старших воспитанников. Он обеспечивал подъем, будил дежурных по столовой, курировал работу в поле, отчитывался о проведённом дне на вечернем сборе у костра. По договорённости между педагогами воспитанникам ничего не «навязывали сверху», все решали совет лагеря и общий сбор. Педагоги незаметно подсказывали командирам, как действовать, если в отряде были какие-либо нарушения. Все это требовало от взрослых большой выдержки, терпения. Воспитатели говорили: «Легче все сделать самому» (т. е. приказать, проследить, отчитать непослушных и т. д.). Воспитанники не знали, что среди педагогов тоже был дежурный взрослый на каждый день. Если бы дежурный командир лагеря проспал или произошло какое-либо ЧП, он бы моментально включился. Но такого вмешательства не потребовалось.

Самое интересное, что воспитанники отнеслись к игровой позиции педагогов как к должному. Когда мы с педагогами обсуждали подобный вариант лагерной жизни, некоторые из них высказывали опасения: не перейдут ли некоторые школьники на панибратский тон? Опасения оказались абсолютно необоснованными: в лагере была атмосфера доверия и взаимной благожелательности.

Этот игровой сезон в лагере явился переходным к введению реального действенного самоуправления в школе.

Итак, резюмируем. Что представляет собой игровая позиция педагога?

Кроме реального поведения, имеются еще два плана игрового поведения. Явный игровой план (рапорта, салюты, подчинение приказу воспитанника, занимающего официальные роли, и т. д.) и скрытый игровой план (логика поведения и содержание высказываний убеждают окружающих в одном — например, в их реальной ответственности, на деле же за все отвечает педагог).

Игровое поведение требует определенного внутреннего состояния — благожелательного отношения к детям, открытости, восприимчивости, «игрового самочувствия». Иногда приходится что-то преодолевать в себе для вхождения в игровое состояние (инфантилизацию).

Убежденность в необходимости игрового поведения сопровождается стремлением вовлечь в коллективную игру как можно больше взрослых.

Игровая позиция проявляется в способности быстро переходить из реального плана в игровой. Роль переводной стрелки выполняет юмор.

Игровое поведение проявляется в разнообразных игровых приемах педагога (можно дарить детям урок — как Ш. Амонашвили или самому становиться учеником — как Е. Ильин).

Основные функции игровой позиции педагога:
гуманизация взаимоотношений педагога с детьми;
повышение творческого потенциала коллективной деятельности;
экономия нервных затрат педагогов и школьников;
обеспечение гибкого поведения учителя.

ОПТИМИСТИЧНЫЙ, «ИГРОВОЙ» СТИЛЬ ЖИЗНИ КОЛЛЕКТИВА

Изредко используемые педагогами игры могут и не иметь большого воспитательного эффекта, как многие из проводимых «мероприятий». Игры, организуемые взрослыми, занимающими игровую позицию, обязательно коснутся души и ума ребенка.

Следствием такой позиции является жизнерадостный, оптимистичный, или, по А. С. Макаренко, мажорный, тон коллектива. Имеется в виду не легкомысленный, беспечный оптимизм, а радость борьбы, преодоления, трудного напряжения, радость уверенности в своих перспективах, своем коллективе.

«Область стиля и тона всегда игнорировалась педагогической «теорией», — писал в свое время Макаренко, — а между тем это самый существенный, самый важный отдел коллективного воспитания. Стиль — самая нежная и скоропортящаяся штука. За ним надо ухаживать, ежедневно следить, он требует такой же придирчивой заботы, как цветник. Стиль создается очень медленно, потому что он немыслим без накоплений традиций, то есть положений и привычек, понимаемых уже не чистым сознанием, а сознательным уважением к опыту старших поколений, к великому авторитету целого коллектива, живущего во времени. Неудача многих детских учреждений происходила от того, что у них не выработался стиль и не сложились привычки и традиции...»¹.

¹ Макаренко А. С. Педагогическая поэма. — Соч. М., 1957, т. I, с. 556.

Стиль, который был создан в коллективе А. С. Макаренко, — игровой. Он сам говорит об этом в другой работе: «И наконец, последнее, — о стиле. Это внешняя игра... Как ребенок играет, так и будет работать. Сама детская жизнь должна быть игрой, а вы с ними должны играть, и я 16 лет играл. Эта игра педагога — серьезная, деловая игра; она делает жизнь красивой. Что такое красивая жизнь? Жизнь, связанная с эстетикой. Детский коллектив должен жить красиво, игра должна наполнять каждую минуту. «Военизация» в детском учреждении — это один из видов игры...

Это игра. И такие элементы игры надо беречь. Изобретать надо так, чтобы детям казалось, что они изобретают. Такая же игра — сторожевой отряд. Вы думаете, что коммуны надо было охранять? Коммуна была при НКВД, кто бы посмел ее ограбить? А мы нарочно денежный ящик, сейф, держали в вестибюле при входе, и часовой с винтовкой дежурил день и ночь. Когда я говорил об этом учителям, они удивленно спрашивали: «И девочки стояли, и маленькие стояли?».

Да, и ночью стояли. Вся коммуна спит, а он один с винтовкой, и дверь не заперта»¹.

Вот какие традиции лежали в основе «игрового» стиля коллектива. Не зря педагог постоянно говорит о «серьезной игре». Все, кто живет «в этом гордом и серьезном обществе», все делают всерьез. А. С. Макаренко же, анализируя, смотрит на свое детище с позиции творца-исследователя. Вот как он описывает «взгляд со стороны» через восприятие новичка Игоря Чернявина.

«Здесь в колонии была единая, крепко склеенная компания, а чем она склеена, разобрать трудно. Иногда у Игоря возникало странное впечатление, как будто все они — и те, кто постарше, и пацаны, и девочки — где-то, по секрету, очень тайно договорились о правилах игры и сейчас играют честно, соблюдая эти правила и гордясь ими, гордясь тем больше, чем правила эти труднее. Иногда Игорю казалось, что и эти правила, и вся эта игра придуманы нарочно, чтобы посмеяться, пошутить над Игорем, посмотреть, как он будет играть, не зная правил. И досадно было, что вся игра проходила с таким видом, как будто так и полагается и иначе быть не может, как будто везде нужно встречать дежурного бригадира салютом, везде

¹ Макаренко А. С. Некоторые выводы из педагогического опыта. — Соч. М., 1958, т. V, с. 319.

нужно называть заброшенный кусок двора сборным цехом и чистить в нем бесчисленное количество проножек»¹.
Можно ли назвать это игрой? Вспомним признаки игры (см. 1-ю главу):

- двуплановость: игровой план — салюты, дежурства ночью с винтовкой, рапорта и др., реальный — обычный заброшенный участок двора, нудная чистка проножек — и все это одновременно;
- добровольность введения этих традиций и желание им следовать со стороны всего коллектива;
- радость, которую вся эта игровая система доставляет;
- правила, роли, «сложнейший сюжет» — тоже присутствуют.

Да, это, безусловно, игровой, мажорный стиль коллектива. И самое главное, на наш взгляд, что такой стиль рождает новые игровые приемы, спонтанно возникающие по инициативе самих воспитанников одновременно — и как следствие, и как признак игрового тона всего коллектива.

Игры-импровизации разворачиваются как остроумный и эффективный метод воздействия на отдельных, «уклоняющихся» от работы воспитанников. Целый набор игровых приемов продемонстрировали колонисты в период «завоевания Куряжа».

Вот некто Криворучко не вышел с утра на работу, но в обед он, естественно, приходит в столовую. «Прогульщик подходит к столу и старается сделать вид, что человек он обыкновенный и не заслуживает особенного внимания, но командир каждому должен воздать по заслугам. Командир строго говорит какому-нибудь Кольке:

— Колька, что же ты сидишь? Разве ты не видишь? Криворучко пришел, скорее место очисти! Тарелку ему чистую! Да какую ложку даешь, какую ложку?!

Ложка исчезает в кухонном окне.

— Наливай ему самого жирного!.. самого жирного!.. Петька, сбегай к повару, принеси хорошую ложку! Скорее! Степка, отрежь ему хлеба... Да что ты режешь? Это граки едят такими скибками, ему тоненькую нужно... Да где же Петька с ложкой?.. Петька, скорее там! Ванька, позови Петьку с ложкой!..

Криворучко сидит перед полной тарелкой действительно жирного борща и краснеет прямо в центр борщевой поверхности. Из-за соседнего стола кто-нибудь солидно спрашивает:

— Тринадцатый, что, гостя поймали?

— Пришли, как же, пришли, обедать будут... Петька, да давай же ложку, некогда!

Дурашливо захлопотанный Петька врывается в столовую и про-

¹ Макаренко А. С. Флаги на башнях. — Соч. М., 1957, т. III, с. 117.

тягивает обыкновенную колониjsкую ложку, держит ее в двух руках парадно, как подношение. Командир свирепеет:

— Какую ты ложку принес? Тебе какую сказали? Принеси самую большую...

Петька изображает оторопелую поспешность, как угорелый, мечется по столовой и тычется в окна вместо дверей. Начинается сложная мистерия, в которой принимают участие даже кухонные люди. Кое у кого сейчас замирает дыхание, потому что и они, собственно говоря, случайно не сделались предметом такого же горячего гостеприимства. Петька снова влетает в столовую, держа в руках какой-нибудь саженный дуршлаг или кухонный половник. Столовая покатывается со смеху. Тогда из-за своего стола вылезает Лапоть и подходит к месту происшествия. Он молча разглядывает всех участников мелодрамы и строго посматривает на командира. Потом его строгое лицо на глазах у всех принимает окраску растроганной жалости и сострадания, то есть тех именно чувств, на которые Лапоть заведомо для всех неспособен. Столовая замирает в ожидании самой высокой и тонкой игры артистов! Лапоть орудует нежнейшими оттенками фальцета и кладет руку на голову Криворучко:

— Детка, кушай, детка, не бойся... Зачем издеваетесь над мальчиком? А? Кушай, детка... Что, ложки нет? Ах, какое свинство, дайте ему какую-нибудь... Да вот эту, что ли...

Но детка не может кушать, она ревет на всю столовую и вылезает из-за стола, оставляя нетронутой тарелку самого жирного борща. Лапоть рассматривает страдальца, и по лицу Лаптя видно, как тяжело и глубоко он умеет переживать.

— Это как же? — чуть не со слезами говорит Лапоть, — что же, ты и обедать не будешь? Вот до чего довели человека!

Лапоть оглядывается на хлопцев и беззвучно хохочет. Он обнимает плечи Криворучко, вздрагивающие в рыданиях, и нежно выводит его из столовой. Публика заливается хохотом. Но есть и последний акт мелодрамы, который публика видеть не может. Лапоть привел гостя на кухню, усадил за широкий кухонный стол и приказал повару подать и накормить «этого человека» как можно лучше, потому что «его, понимаете, обижают». И когда еще всхлипывающий Криворучко доел борщ и у него находится достаточно свободной души, чтобы заняться носом и слезами, Лапоть наносит последний тихонький удар, от которого даже Иуда Искаротский обратился бы в голубя:

— Чего это они на тебя? Наверное, на работу не вышел? Да?

Криворучко кивает головой, икает, вздыхает и вообще больше сигнализирует, чем говорит.

— Вот чудак!.. Ну, ты скажешь!.. Да ведь ты последний раз? Последний раз, правда? Так чего ж тут въедаться? Мало ли что бывает? Я, как пришел в колонию, так семь дней на работу не ходил... А ты только два. А дай, я посмотрю твои мускулы... Ого! Конечно, с такими мускулами надо работать... Правда ж?

Криворучко снова кивает и принимается за кашу. Лапоть уходит в столовую, оставляя Криворучко неожиданный комплимент:

— Я сразу увидел, что ты свой парень...

Достаточно было одной-двух таких мистерий, чтобы уход из рабочего отряда сделался делом невозможным («Педагогическая поэма»).

Игровое «оружие» направлялось и против таких злостных симулянтов как Ховрах. Тот оказался изобретатель-

ным малым — «страдал» от солнечных ударов, не мог работать на солнце, бежал отдыхать в тень. Однако изобрести умели и горьковцы. Таранец выпрашивал на конюшню коляску, с группой хлопцев украшал ее красными крестами, флагом, брал с собой кузнеца с настоящим кузнечным мехом. И «скорая помощь» летела на блаженствующего лодыря. Начиналось «лечение»: против больного устанавливали мех и «санитары» с увлечением обдували Ховраха со всех сторон. Кроме процедуры, больному приходилось еще долго терпеть «сочувствующие» вопросы окружающих о его здоровье.

Эти игровые действия «вытекали из общего тона и из общего стремления коллектива наладить работу. А тон и стремление — это были настоящие предметы моей технической заботы», — пишет Макаренко.

Игра-импровизация применялась не только как средство воздействия на «выпадающих» из общего стиля колонистов. Воспитанники часто прибегали к игре и в целях снятия, как сейчас принято говорить, стрессовых ситуаций. Уже приводился пример игрового розыгрыша с «запасными руками». А вот еще ситуация.

Нудная работа по заготовке кормового бурака. Больше десятка бугров — глубоких ям, метров по двадцать каждая, уже было заготовлено. «Бурак нужно было складывать в ямах с такой осторожностью, как будто это оптические приборы. Шере умел с утра до вечера простоять над душой сводного отряда и вякать:

— Пожалуйста, товарищи, не бросайте так, очень прошу. Имейте в виду: если вы один бурачок ударите, на этом месте начнется омертвление, а потом он будет гнить, и гниение пойдет по всему бурту. Пожалуйста, товарищи, осторожнее.

Уставшие от однообразной и вообще «бураковой» работы колонисты не пропускали случая воспользоваться намеченной Шере темой, чтобы немного поразвлечься и отдохнуть. Они выбирают из кучи самый симпатичный, круглый и розовый корень, окружают его всем сводным отрядом, и командир сводного, человек вроде Митьки или Витьки, подымает руки с растопыренными пальцами и громко шепчет:

— Отойди дальше, не дыши. У кого руки чистые?

Появляются носилки. Нежные пальцы комсводотряда берут бурачок из кучи, но уже раздается тревожный возглас:

— Что ты делаешь? Что делаешь?

Все в испуге останавливаются и потом кивают головами, когда чей-то голос говорит:

— Надо же осторожно.

Первая попавшая под руку спецовка свертывается в уютно-мягкую подушечку, подушечка помещается на носилках, а на ней покоится и действительно начинает вызывать умиление розовенький, кругленький бурачок. Чтобы не очень заметно улыбаться, Шере грызет стебелек какой-то травки. Носилки поднимают с земли, и Митька шепчет:

— Потихоньку, потихоньку, товарищи! Имейте в виду: начнется омертвление, очень прошу...

Митькин голос обнаруживает отдаленное сходство с голосом Шере, и поэтому Эдуард Николаевич не бросает стебелек» («Педагогическая поэма»).

Естественно, что при игровом стиле жизни и колонии и коммуны любые наисерьезнейшие трудовые дела приобретают творческое игровое оформление.

Итак, основные воспитательные функции игрового стиля обеспечивают:

- создание мажорного, оптимистичного тона в коллективе;
- эффективность воздействия на личность;
- снятие нервного напряжения;
- стимуляцию творчества воспитанников.

Однако сам игровой стиль способствует здоровой нравственной атмосфере при обязательном условии: сочетании труда и игры. Труд должен быть стержнем школьной жизни, а игра — способом его организации.

СОЧЕТАНИЕ ТРУДА И ИГРЫ

Дружина школы-интерната, где работала автор, носила имя Ю. А. Гагарина. Поэтому день 12 апреля совет дружины решил отмечать по-особому — так, чтобы он всем запомнился. Запомнился, во-первых, конкретным трудовым вкладом, а во-вторых — как праздник. После дебатов была предложена форма «праздничного воскресника». Был создан штаб воскресника. Члены штаба были закреплены за всеми классами — для организации дела и совместной работы во время воскресника. Члены штаба (со специальными шевронами на рукавах) организовали разведку дел, разбили весь двор (3 га) на зоны, распределили их между отрядами.

Был вывешен яркий плакат с красочным, крупно обозначенным планом двора, указанием всех зон работы, разъяснением задач воскресника, шутливыми лозунгами и призывами. Члены штаба приходили в классы, уточняли их задачи, выясняли, кто может принести дополнительный материал, «нечаянно выдавали секреты» соседнего отряда, где уже заготовлен такой-то инвентарь и придумано какое-то приспособление для ускорения работы.

Все это создавало приподнятый эмоциональный тон, который заражал и самых пассивных.

И вот 12 апреля. Школа выстраивается на короткую торжественную линейку. Все, включая взрослых, сдают

рапорта о боевой готовности. Вносится знамя, которое в течение всего воскресника охраняется сменяемым почетным караулом. Под бодрую музыку, которая льется из динамиков, все расходятся по своим рабочим зонам. В воскреснике принимают участие все: и администрация, и педагоги, и технический персонал, и воспитанники.

Активно работает организованный при штабе «пресс-центр», несколько «корреспондентов» мелькают во всех уголках трудовых зон (остальные члены штаба трудятся со всеми). Музыка постоянно прерывается голосом диктора, ведущего репортаж о ходе воскресника. Шутливые лозунги, призывы, веселое подведение первых итогов — все это способствует хорошему эмоциональному настрою, создает праздничную атмосферу.

3—3,5 часа штурма, и работа закончена. Через полчаса штаб вывешивает «Молнию» по итогам работы. А на очередном дружинном сборе подводится коллективный анализ подготовки и проведения воскресника. Штабу выносятся благодарность.

Членами штаба первого воскресника были выбраны самые сильные организаторы. Они провели воскресник так четко, красиво, на вдохновении, что уже в начале следующего года учащиеся спрашивали: «А будет ли такой же воскресник, как в прошлом году?»

На следующий год штаб воскресника был почти полностью обновлен. Но члены нового штаба прекрасно знали, что их работа будет сравниваться с прошлогодней, и старались на совесть. Они также получили благодарность сбора. Так возникла традиция проводить день 12 апреля как трудовой праздник школы.

Необходимо отметить следующую деталь. Когда штаб обсуждал план подготовки и проведения воскресника, то было и такое предложение: придумать как можно больше игр. Каждый отряд — экипаж ракеты с командиром, штурманами, испытателями, элементами формы и т. д. Но большинство отказались. В первую минуту этот отказ казался нелогичным, ведь в дружине играли часто и с упоением в достаточно сложные игры. Лишь гораздо позже стало понятно, что ребята осознавали высокий уровень сплочения коллектива и свой авторитет представителей самоуправления.

Когда коллектив на подъеме, то сложные игры как стимул трудовой деятельности необязательны. Совместный труд уже стал потребностью коллектива. Необходимы лишь игровые элементы для обеспечения эмоционального

настрою — «пресс-центр», репортаж, «молнии» и т. д. Но и без игровых элементов воскресник не удался бы сделать праздником.

Игра — не самоцель. Одна игра еще не обеспечивает эффективность воспитания. Как говорит народная мудрость, лекарство отличается от яда только мерой. Это относится как к игре, так и к труду, и вообще к любому другому средству воспитания, ибо это только средства воспитания и все они нужны во имя формирования личности.

Однако игра существенно отличается от других видов деятельности тем, что она может осуществляться лишь добровольно. Человек, выполняющий роль по принуждению, не играет, а лишь делает вид играющего. Можно участвовать в труде по чувству долга, без желания, но не в игре. Играющий «по чувству долга» нарушит игровую атмосферу.

Игровые элементы в трудовой деятельности способствуют эмоциональному подъему. Но для этого они должны быть именно игровыми. Выше было показано, что игру обеспечивает позиция взрослых — педагогов и вожатых — и общий стиль жизни коллектива. Если игровые элементы присутствуют лишь в названии, то они могут не только не способствовать подъему настроения, но и раздражать (как раздражает любая фальшь). Ничего не изменится, если сбор металлолома назовут «операцией», а кружки переименуют в «цехи», совокупность которых назовут «фабрикой». Кстати, может, и не надо называть кружок цехом, если его руководитель не умеет играть, но знает свое дело и может обучить ему детей.

Игра нужна для обеспечения школьникам *новой значимой позиции*. Если эта позиция предоставляется и без игровых элементов, то они и не нужны. Ведь, по А. С. Макаренку, «плохая игра похожа на плохую работу». Игра должна возникать естественно, без натяжек и фальши. Только тогда она имеет смысл.

В коллективе, играющем и живущем полноценной трудовой жизнью, между игрой и трудом существует диалектическое единство. Игра становится потребностью и сопутствующим фоном самого серьезного напряженного труда, но уже не как стимул труда, а как его следствие. Еще раз обратимся к жизни уникального коллектива, созданного А. С. Макаренко.

На широком фронте работ в Куряже был и такой участок, как очистка совершенно захламленного пруда. «Пруд был довольно боль-

шой, выносить грязь ведрами и носилками — когда кончишь работу? Только когда приспособили к делу четверку лошадей и специально изобретенные дощатые лопасти, толща грязи заметно начала уменьшаться.

«Особый второй сводный» Карабанова во время работы был исключительно красив. Вымазанные до самой макушки хлопцы сильно походили на чернокожих, их трудно было узнать в лицо, их толпа казалась прибывшей из неизвестной далекой страны. Уже на третий день мы получили возможность любоваться зрелищем, абсолютно не-возможным в наших широтах: хлопцы вышли на работу, украсив бед-ра стильными юбочками из листьев акации, дуба и подобных тропи-ческих растений. На шеях, на руках, на ногах у них появились соот-ветствующие украшения из проволоки, полосок листового железа, жести. Многие ухитрились пристроить к носам поперечные палочки, а на ушах развесить серьги из шайб, гаек, гвоздиков.

Чернокожие, конечно, не знали ни русского, ни украинского язы-ков и изъяснялись исключительно на неизвестном колонистам тузем-ном наречии, отличающемся крикливостью и преобладанием непри-вычных для европейского уха гортанных звуков. К нашему удивле-нию, члены особого второго сводного не только понимали друг дру-га, но и отличались чрезвычайной словоохотливостью, и на всей ог-ромной впадине пруда целый день стоял невыносимый гомон. Залез-ши по пояс в грязь, чернокожие с криком прилаживают Стрекозу или Коршуна к нескладному дощатому приспособлению в самой глу-бине и орут благим матом.

Карабанов, блестящий и черный, как и все, сделавший из своей шевелюры какой-то выдающегося безобразия кок, вращает огромны-ми белыми глазами и скалит страшные зубы:

— Каррамба!

Десятки пар таких же диких и таких же белых глаз устремля-ются в одну точку, куда показывает вся в браслетах экзотическая рука Карабанова, кивают головами и ждут. Карабанов орет:

— Пхананяй, пхананяй!

Дикари стремглав бросаются на приспособление и тесной дикой толпой с напряжением и воплем помогают Стрекозе вытащить на берег целую тонну густого тяжелого ила.

Эта этнографическая возня особенно оживляется к вечеру, когда на склоне нашей горы рассаживается вся колония и голоногие па-цаны с восхищением ожидают того сладкого момента, когда Кара-банов заорет: «Горлы резаты!..» — и чернокожие с свирепыми лицами кровожадно бросаются на белых. Белые в ужасе спасаются во двор колонии, из дверей и щелей выглядывают их перепуганные лица. Но чернокожие не преследуют белых, и вообще дело до каннибальства не доходит, ибо хотя дикари и не знают русского языка, тем не ме-нее прекрасно понимают, что такое домашний арест за принос грязи в жилое помещение» («Педагогическая поэма»).

Это яркий пример того, как труд может быть стимулом игровой деятельности — еще одно из проявлений их диа-лектического единства.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО ИГРОЙ

В педагогической литературе достаточно подробно опи-сана методика руководства ролевой игрой младших школь-

ников и подростков¹. Меньше уделяется внимания руководству ролевых игр старших подростков и старших школьников. Поэтому рассмотрим вопросы руководства ролевой игрой школьников именно этого возраста.

Выбор сюжета

При выборе сюжета, естественно, следует руководствоваться воспитательными задачами и возрастными интересами школьников. Особенно важен выбор сюжета при организации длительной игры.

Так, В. З. Трегубова, работая под нашим руководством в летнем и зимнем лагере почти с одним и тем же контингентом подростков в качестве старшего педагога, поставила перед коллективом вожатых задачу воспитывать коллективистическую направленность подростков. С этой целью была выбрана длительная ролевая игра (на весь зимний сезон) «Союз космических ракет (СКР)».

Чтобы игра могла оказывать воспитательное воздействие на детей, в ней должна быть заложена определенная идея, которая бы и выполняла функции их регулятора поведения. В качестве таковой был выбран девиз игры «Всепланетное сотрудничество выгоднее, чем драки за гегемонию и добычу» (С. Лем). Девиз рассматривался не просто как отвлеченная идея, а как конкретное руководство к действию. Это достигалось всем ходом и содержанием игры.

Прежде всего, необходимо было подготовить подростков к восприятию сюжета игры, настроить их на необходимые в воспитательных целях образ действия и настроение. Большую роль сыграли ситуация новизны и ситуация неожиданности в актуализации эмоционального состояния подростков. С этой целью были использованы соответствующие космической тематике оформление зала, где проходила запись детей по отрядам, фантастический кинофильм «Отроки во Вселенной», линейка-старт, где была зачитана телеграмма «Научно-исследовательского института межпланетных сообщений» о том, что в космическом пространстве обнаружено новое скопление планет, которое надо освоить. НИИ формирует экипажи из всех желаю-

¹ См.: Иванова Л. М. Игра и пионерский отряд. М., 1975; Махлах Е. С. Творческая игра и ее роль в воспитании пионеров. М., 1963; Яновская М. Г. Творческая игра в воспитании младшего школьника. М., 1974, и др.

щих. Так как космическая тематика ранее не использовалась, то «освоение» новых планет было заманчиво для всех. Тогда экипажам (отрядам) было предложено занять места в звездолетах (автобусах), «включить зажигание» и ждать стартового сигнала.

По приезде в лагерь экипажи должны были начать осваивать планеты, создавать уют в своих станциях (корпусах) и проч.

Играющие подводились к мысли, что они — представители Земли на новых планетах, и от каждого из них будет зависеть дальнейшая судьба планет, отношения между жителями каждой из планет и между планетами (планет было пять, четыре из них — отряды подростков, один — отряд вожатых). Таким образом, воспитанники нацеливались на проявление дружелюбия, на установление отношений друг с другом, отвечающих нравственным нормам нашего общества.

Игра требовала организации действенного самоуправления. Структура его такова: высший орган — Всепланетный форум, исполнительный — Центр правления планет, куда входило по два представителя от каждой планеты и отрядных вожатых. Уже на первом Всепланетном форуме были утверждены Законы СКП (закон Дружбы, закон Творчества, закон Точного Времени и др.). Программа полета (куда входили, например, конференция «Жизнь, Вселенная, мы», митинг солидарности планет) и награды СКП (знак улыбки, знак мечты и т. д.).

Игра прошла очень удачно. Она оставила глубокое впечатление в душах воспитанников. Об этом свидетельствуют письма, которые автор игры получала уже много лет спустя от своих бывших пионеров — из рядов Советской Армии, из других городов¹. Ведь именно то, что составляет след в душе, и является воспитательным фактором.

Но в выборе сюжета можно пользоваться и другой логикой — идти от самого сюжета. Как показывает наш опыт, зная сюжеты, выбираемые подростками в их играх-фантазировании (в «страны», «государства», «школу», «биографии» и т. д.), почти всегда можно заинтересовать их игрой. А поскольку игра полифункциональная, то только от педагогов зависит, насколько будут реализованы ее воспитательные возможности. В конечном счете воспитательный эффект обеспечивает не сам сюжет, а те

¹ См.: Трегубова В. З. Ролевая игра как средство регуляции подростков. — В кн.: Педагогика и психология игры. Новосибирск, 1985.

взаимоотношения, которые возникнут в игре. Сюжет важен как «зацепка», как «магнит», притягивающий к коллективному действию, творчеству.

Например, сюжет «Швамбрания» может быть обыгран совершенно по-разному и сильно отличаться от того варианта, который был использован в деятельности Фрунзенской коммуны.

Вот как он был разыгран среди восьмиклассников одной из новосибирских школ, где студенты пединститута проходили педагогическую практику.

Праздник проходил в форме конкурса, часть заданий была известна заранее, а большинство требовало импровизации. Но это был не конкурс команд, а именно классов. Участие одного человека в конкурсе более одного раза по условиям запрещалось. Заранее готовились защита фантастических проектов (архитектурные ансамбли столиц этих стран) и доклады о природных ресурсах (регламент — 3 минуты, и он жестко соблюдался).

В форме импровизаций проходили конкурс на самую остроумную эмблему, номер самого популярного в данной стране жанра и т. д. Критериями оценок жюри были: творчество, остроумие, соответствие сюжету Л. Кассиля.

Педагогическая задача данной игры состояла в изменении позиции конкретных подростков этих классов. С педагогами и студентами, организаторами игры, была договоренность — привлечь к активным позициям (в любой роли) тех, кто в коллективе имел низкий статус, помочь им раскрыться. Действительно, игра явилась своего рода «открытием» друг друга. Впервые увидели восьмиклассники находчивость и артистичные данные одного из своих соклассников в роли Бренобора IV. Благодаря макету другого подростка (выполненному из пластилина Дворца правосудия г. Кальдонска) «кальдонцы» заняли первое место в этом конкурсе. Главным осветителем был мальчик, который вообще впервые пришел на данный вечер. Зато в дальнейшем он утвердился в этой позиции «главного осветителя» на всех школьных мероприятиях. Доклад швамбран о природных ресурсах был подготовлен в виде документального фильма производства «Научшвамбран-фильм» (рисованный фильм, демонстрируемый при помощи эпидиаскопа), в титрах его в качестве «помощников режиссера», «операторов», «консультантов», «участников комбинированных съемок» были указаны все те, кто до сих пор редко участвовал (или вообще избегал участия)

в коллективных делах класса. Они были привлечены к рисованию, вырезанию, склеиванию, демонстрации кадров. Тем самым педагогическая задача игры была выполнена.

Использование методики коллективного творчества

Максимальное воздействие игры как воспитательного фактора проявляется тогда, когда игру «изобретают» и организуют сами школьники. В этом-то и заключается главная задача педагогов — научить детей играть самих.

Мы полностью согласны с С. А. Шмаковым, который утверждает: «Болтовня, что пионеры сразу все сами могут делать. Самодеятельность как общественная форма активности должна быть развита взрослым. Готовую самодеятельность увидеть трудно, к ней необходимо приучить, ибо самодеятельность — это то, что возникает в результате педагогического руководства, наиболее полно обеспечивающего развитие общественной активности и инициативы детей»¹.

Именно на развитие самодеятельности направлена методика коллективного творчества². Ее иногда называют «коммунарской» и «орлятской».

Для конкретной разработки определенного дела — трудового, познавательного, эстетического, спорного — выбирается временный «совет дела», который и продумывает весь ход (сценарий) планируемого события. Члены «совета дела», как его авторы, обязательно должны быть организаторами происходящего. Если коллектив достиг высокой ступени развития, то методика подготовки и проведения коллективных дел такова: комитет комсомола решает, например, провести День знаний. Каждый отряд обсуждает возможные варианты и через своих представителей в «совете дела» (например, «Совет Мудрейших») передает отрядные идеи. «Мудрейшие» представители заинтересованных классов после некоторых дебатов вырабатывают единый сценарий и распределяют участки для подготовки (разумеется, привлекая к организации максимальное количество человек). Далее необходимо учесть очень важный момент — этап «агитации и пропаганды». План Дня знаний и задания каждому отряду должны быть подробно донесе-

¹ Шмаков С. А. У штурвала добрых дел. Новосибирск, 1962, с. 7.

² Подробно эта методика раскрыта в кн.: Газман О., Матвеев В. Педагогика в пионерском лагере. М., 1982. Данная методика применяется не только в условиях лагеря, но и в школе.

ны до его членов. Для психологического настроя непременно нужны рекламы, афиши, призывы и т. д. и т. п. Наконец, День знаний проведен, теперь обязательно нужен коллективный анализ — сначала в отрядах, затем представители отрядов обсуждают работу «Совета Мудрейших» и весь праздник на комитете комсомола. В школах, которые имеют небольшой коллектив учащихся, а также в школах-интернатах и школах продленного дня целесообразно окончательное подведение итогов на общем собрании. Здесь не только «Совет Мудрейших», но и каждый отряд услышит комплименты и замечания в свой адрес. В заключение желателен как резюме бюллетень («Листок», «Молния» и т. д.) комитета комсомола школы с благодарностями «самым-самым», с теплыми словами в адрес всех участвующих отрядов, с замечаниями, если они будут.

Такая методика проведения коллективных игр складывается не сразу, она результат становления коллектива и одновременно критерий его становления и возникает только тогда, когда у ребят проявляется вкус к коллективному творчеству. Таков парадокс: *методика коллективного творчества формируется одновременно с заинтересованностью в самом творческом процессе.*

Вначале надо привлекать детей к творческому процессу «сотворения замысла». Опытный организатор детских игр, Л. М. Иванова пишет: «Долго и много играя с ребятами, я заметила, что эта работа по составлению игры — самая заманчивая, самая радостная для них. Однажды поверив в себя, ребенок потом старается вносить элементы игры, фантазии, юмора во все будничные дела»¹.

Но нередко подростки скептически относятся к педагогически организуемым играм, не верят, что от взрослых может исходить что-либо интересное. Особенно трудно бывает работать педагогу-энтузиасту, сменяющему педагога-формалиста, делающего все для «птички». Прямолинейная логика подростка оформляет вывод: «Все взрослые такие» — и по отношению к ним вырабатывается маска скепсиса, равнодушия.

Обостренный вариант этого факта мы видим в опыте А. С. Макаренко. Посетив Куряж и встретив полное равнодушие и отсутствие какой-либо заинтересованности к предстоящим переменам у большинства подростков, он с горькой иронией замечает:

¹ Иванова Л. М. Игра и пионерский отряд. М., 1975, с. 130.

«Тупое безразличие было продуктом длительного воспитательного процесса и в известной мере доказывает великое могущество педагога и в известной мере доказывает великое могущество педагога к детям и его приемы становятся

постепенно и отношением детей к педагогу. Педагог должен прежде всего видеть в подростке личность, а не просто ученика, запрограммированного на несложный комплекс требований «хорошо учиться и примерно вести себя». Только с таким педагогом и имеет смысл вести разговор о педагогических приемах. При функциональном подходе к ученикам приемы в лучшем случае не срабатывают, в худшем — вызывают раздражение подростков, так как они понимают, что их «воспитывают».

Один из приемов, который помогает ищущему педагогу вовлечь детей в коллективное творчество, — *брэйнсторминг* (мозговой штурм, натиск). Его автор — американский психолог А. Осборн. Цель метода — мгновенная выдача идей. Под руководством А. Осборна в 1955 году в одной из фирм 46 подобных групп на 300 заседаниях предложили 15 тысяч идей, из которых 10 процентов были незамедлительно реализовано. Таков результат использования методики!

Опыт показывает эффективность работы «совета дела» при разработке игры, если обсуждение проходит в форме брэйнсторминга.

Алгоритм брэйнсторминга несложен. Четко и кратко формулируется цель обсуждения. Руководитель предупреждает о необходимости абсолютно доброжелательной атмосферы. Сам с удовольствием поддерживает и одобрительно комментирует любое предложение, даже абсолютно нереальное. Главное — добиться состояния раскованности, уверенности, что каждого хотят выслушать. Если вначале наступает заминка, руководитель должен иметь в запасе несколько предложений, достаточно фантастических, чтобы вызвать реакцию совета. Главное — манеры руководителя должны быть уверенными, в меру оживленными. Он сам не должен сомневаться в способности детей к творческой фантазии и к реальной оценке событий.

Подросткам можно специально рассказывать об этом методе и предлагать: «Давайте поработаем по принципу брэйнсторминга!» (что автор и делала в школе). А можно просто стимулировать коллективное творчество, игровую атмосферу собственным игровым поведением — это тоже своеобразный «мозговой натиск».

Вот как этот вариант использовал Ю. П. Азаров. Он приезжает в школу-интернат в качестве нового директора. Обнаруживает, что интернат удручающе запущен. В этот же вечер намечен новогодний праздник, по всем признакам маловоспитательный. Тогда он предлагает пригласить человек двенадцать желающих и подготовить с ними за оставшиеся до вечера считанные часы спектакль-импровизацию. Вот как педагог начинает обсуждение:

«— Спектакль будет сатирическим и ужасно смешным, — говорю я им шепотом, а чтобы усилить игровой фон, я добавляю. — Посмотрите, пожалуйста, за дверью — никто нас не подслушивает? Итак, спектакль можно создать по мотивам книжки (эту фразу я проговариваю без всякого энтузиазма), а можно из жизни вашего интерната. Как вы считаете?»

— Конечно, из жизни.

— Тогда вспомните какой-нибудь интересный эпизод из жизни ваших ребят. Ну, кто быстрее?

Посыпались случаи...

Общими усилиями был избран сюжет под названием «Друзья-товарищи».

При подготовке спектакля смеялись до слез. В спектакле было две линии. Одна рассказывает о добром мальчике, а вторая о злом. И судя по точности рисунка, злой мальчик был конкретным лицом — Сашей Мельниковым, у которого были подручные, тоже злые друзья. Один из этих друзей был здесь. Очевидно пытаясь защитить своих приятелей и себя, он закричал:

— Все не так! И Сашка не такой. И вообще в интернате плохо. Даже тенниса нет. Вот играем на куске фанеры...

— Блестящая реплика! — обратился я к мальчишке. — А ты смог бы защитить товарища в спектакле... Только реплики мало. А что, если ввести в спектакль идею о том, каким бы вы хотели увидеть интернат?

Ввели и эту линию, а потом был спектакль...¹

Обратим внимание на приемы вовлечения в коллективное обсуждение. «Беспронимчивыми» были такие моменты: «провокация» ребят предложением «самим» создать вариант спектакля из жизни интерната;

четкое предложение назвать интересные эпизоды из школьной жизни с добавлением: «Ну, кто быстрее?»;

одобрение мальчика, который мог бы стать в позу со-

¹ Азаров Ю. П. Искусство воспитывать. М., 1979, с. 149—150.

противления спектаклю, неожиданным для него замечанием («блестящая реплика») и получением им роли действующего лица и др.

Безусловно, что в коллективных обсуждениях предстоящих дел подростками центральная роль принадлежит взрослому. Хотя по мере приобретения опыта таких обсуждений степень его открытой активности может уменьшаться (вернее, должна уменьшаться).

Сам по себе процесс сочинения сценария игр необыкновенно притягателен. Ребятам вновь и вновь хочется пережить атмосферу совместного творчества. Появляется принцип: провести что-либо новое, придумать то, чего еще ни разу не было.

Фактически мы уже начали рассматривать следующий, пожалуй самый тонкий, момент.

Включение школьников в игру

Деятельность разворачивается только в том случае, если она имеет лидера. Но лидеры детских групп, как правило, захватывают себе (иногда очень замаскированно) главные игровые роли. Подростки с низким статусом и в игре получают (если вообще получают) третьестепенные роли. Так происходит в спонтанных играх.

В педагогически организованных играх этот момент не следует пускать на самотек. Безусловно, в организационный период — выбор сюжета и работа «совета дела» по предстоящей игре — лидеры коллектива обязательно должны возглавлять подготовку к игре. Иначе игра не состоится. Вернее, будет видимость игры, а не сама игра. Во время игры наступает более тонкое и глубокое взаимодействие друг с другом, особое переживание происходящего, иное восприятие окружающего, эмпатия по отношению к партнерам, т. е. то, что Ю. П. Азаров называет «игросферой», а О. С. Газман «игровым состоянием».

Мы, взрослые, часто судим о прошедших праздниках по внешним эмоциональным признакам: музыка, красочность, смех, аплодисменты, яркие костюмы действующих лиц, остроумие ведущих и т. д. — и все это часто принимаем за воспитательный эффект. И мы говорим в этом случае себе и другим: «Это всем понравилось. Это всем запомнилось». Но достаточно через какое-то время спросить об этом событии у отдельных детей, чтобы убедиться, что запомнили что-то в основном те, кто был или в главных

ролях, или второстепенных, но желаемых и значимых. Многие же воспринимали происходящее равнодушно, по какой-то причине не были «включенными» в игру.

Изучение состояния личности в игре и вне ее проводилось в условиях пионерского лагеря И. В. Хромовой¹ по специальной методике (модифицированная методика «САН»²).

Методика заключалась в том, что дети заполняли самооценочные листы, где были утверждения типа: «Я веселый», «Я бодрый» или «Мне ничего не хочется делать», «Я хотел бы отдохнуть» и т. д. Против каждого утверждения был ряд кружочков. Удаленность каждого кружочка от фразы соответствовала степени адекватности данного утверждения тому, что ребенок чувствует. При переработке удаленность каждого кружка переводилась в баллы по 7-балльной шкале.

Для исследования брались дети разных пионерских отрядов: десятилетние и тринадцати-четырнадцатилетние подростки. Младшие пионеры (10 лет) заполняли тестовую карту в процессе интеллектуальной игровой деятельности «Конкурс Шерлоков Холмсов». Тест был одним из испытаний на «быстроту, честность и самоконтроль».

У подростков 13—14 лет проходила игра «Школа XXI века», где были подготовлены инсценировки уроков, экзаменов, сочетающиеся с познавательными конкурсами; вожаки показали, «как в будущем компьютер будет принимать экзамен», в рамках которого был проведен тест.

Для тестирования вне игровой деятельности было выбрано время, когда в школе не было больших событий, конфликтов и ребята были относительно спокойны. Самооценочные утверждения были составлены таким образом, что они позволяли фиксировать три основных компонента: физическое самочувствие, активность и настроение.

Как и предполагалось, в обеих возрастных группах (10 и 13—14 лет) показатели всех трех характеристик состояния были выше в игровой познавательной деятельности, чем вне ее.

Средние показатели изменения состояния детей двух возрастных групп даны в таблице на следующей странице.

¹ Хромова И. В. Изучение состояния личности школьника в процессе игры. — В кн.: Педагогика и психология игры. Новосибирск, 1985.

² См.: Доскин В. А., Лаврентьева Н. А., Мирошников М. П., Шарай В. Б. Тест дифференцированной самооценки функционального состояния. — Вопросы психологии, 1973, № 6.

Возраст	Средние самооценки состояния детей					
	В игровой деятельности			Вне игры		
	Само-чувст-вие	Актив-ность	Наст-роение	Само-чувст-вие	Актив-ность	Наст-роение
10 лет	5,2	4,4	5,4	5,0	3,5	5,2
13—14 лет	5,5	5,5	6,2	4,8	4,5	5,6
Средние показате-ли	5,3	4,9	5,8	4,9	4,0	5,4

Результаты, представленные в таблице, таковы:

1. Имеется большая разница в оценке состояний в игре и вне игры у подростков по сравнению с десятилетними детьми. Этот факт сам по себе заслуживает внимания, требует проверки и осмысления. Возможно, в данном случае у подростков была более значимая для них игра, чем у десятилетних.

2. Наибольшая разница в показаниях состояния идет по параметру «активность». Очевидно, это объясняется тем, что именно от степени активности зависит успех личности в игровой деятельности.

3. Оказалось, что у 16% детей (6 из 37), участвовавших в эксперименте, показатели состояния в игровой деятельности ниже, чем вне игры. Очевидно, налицо факт, что эти дети играют лишь внешне, выполняя задания, но внутренне они не «включены» в игру, не переживают игрового состояния. Характерно, что все шестеро исполняли незначительные игровые роли.

Этот эксперимент говорит о необходимости специального внимания к включению детей в игру.

Еще более интересный факт был получен А. М. Сидоркиным¹, который занимался со старшеклассниками игровым тренингом. Он изучал особенности стереотипных суждений школьников. Одним из основных показателей ригидности является полярность оценок об окружающих («этот только плохой», «другой только хороший» и т. д.). А. М. Сидоркин обнаружил, что после сеанса игрового тренинга характер оценок старшеклассников значительно изменяет-

¹ А. М. Сидоркин, выпускник Новосибирского пединститута, под руководством автора выполнил в 1985 году дипломную работу «Ригидность школьников в общении».

ся: уменьшается категоричность, сглаживается полярность, повышается благожелательность. Этого не происходит, если человек только «присутствует» в игре, а не переживает ее.

Итак, мало организовать игру, необходимо еще и включить в нее по возможности всех детей.

Рассмотрим некоторые приемы включения школьников в игру.

1. Действовать через *актив*. Для этого следует обучать членов актива некоторым приемам игровой педагогической позиции.

Приведем пример из опыта колонии им. Горького. В нем было два выдающихся лентяя: Жорка Волков и Галатенко. На совете составили из них сводный отряд для работы на копке погребов, назначив Жорку командиром. Жорку позвали на совет и сообщили ему об этом. Тот обещал справиться. На другой день дежурный колонист специально позвал Антона Семеновича тайно посмотреть, как Волков заставляет Галатенко работать. Макаренко советует дежурному отметить работу Волкова в рапорте. Вечером дежурный докладывает о хорошей работе отряда под командой Волкова. Тут же Карабанов комментирует: «О! Цэ не всякому командиру така честь». В результате «с тех пор у Жорки лень как рукой сняло, пошел человек на всех парах к совершенству».

Этот пример показывает прием включения подростка в трудовую деятельность, но такова же и логика привлечения через актив школьника в игровую деятельность. Важно, чтобы именно авторитетные члены коллектива выдвигали кандидатуру конкретного подростка на популярную игровую роль. При этом следует обеспечить «подстраховку», если роль достаточно сложна. Все успешные моменты проявления его в роли обязательно должны быть замечены и одобрены. В этом случае игра может стать действенным средством смены неблагоприятной позиции подростка. А игровая педагогическая позиция активистов-лидеров служит гарантией смены социальных ожиданий окружающих.

2. Активным приемом включения в игру является *брейнсторминг*. Особенности его организации были даны выше.

3. Часто бывает сложно вовлекать школьников в деловые игры и игровой тренинг. В данном случае следует продумать *установку*, которая дается тем, кто привлекается к игре.

Если у педагога благожелательные, доверительные от-

ношения со школьниками, то можно прямо раскрывать смысл этих игр: научить понимать себя и других; корректировать свои способы общения.

Можно акцентировать их внимание на установку, связанную с интересом к литературе, например предложить создать дискуссионный клуб, цели работы которого — научиться понимать литературных героев, обсуждать современные произведения о молодежи, разыграть сценки.

Можно ориентировать старшеклассников на организацию дискуссионного клуба иного характера: научиться организовывать и вести дискуссии, получить речевые и организаторские навыки, приобщить к «науке убеждать».

Главное — вовлечь в игры, обеспечивающие поле педагогического и психотерапевтического воздействия.

4. *Обеспечение роли.* Для вовлечения в игровое состояние иногда бывает достаточно дать человеку роль, исполнение которой затем нужно одобрить. В нашем опыте при организации игрового тренинга одному из скептически настроенных юношей «по секрету» было предложено сыграть роль скептика. Ему было сказано: «Во время обсуждения игры подавай реплики, критические замечания в адрес исполнителей игровых упражнений. У тебя хорошая логика, верный глаз. Это поможет в организации следующих сеансов. Только не переигрывай. Критикуй в меру и доброжелательным тоном». Через два игровых сеанса группе было объявлено о нашем «заговоре», юноша получил благодарность от руководителя за хорошо исполненную роль, особенно за проявленный такт. В определенном смысле это было «авансирование личности». Так он оказался вовлеченным в игру, причем теперь он уже из самолюбия не мог не участвовать в игровых упражнениях.

Другому, не желавшему участвовать в упражнениях, также «по секрету» была предложена роль тайного помощника. И далее он также получил одобрение, после чего стал активнейшим членом тренинговой группы.

Н. Н. Михайлова, привлекая старшеклассников к деловым играм, не желающим участвовать давала роли экспертов. Это всегда срабатывало безотказно.

Итак, ролевая игра становится воспитательным фактором только при исполнении ряда условий: педагоги пользуются игровой позицией; в коллективе создан оптимистичный «игровой» стиль; центральное место в жизни школы занимает труд, находящийся в диалектическом единстве с игрой. Грамотное педагогическое руководство конкретными играми обеспечивает их максимальный эффект.

Введение. Педагогический смысл игры	3
Глава 1. Игра — сложное социально-психологическое явление	7
Социально-психологическая характеристика ролевой игры (нужна ли игра взрослым)	—
Психологические особенности детской игры	18
Глава 2. Ролевая игра и общение	25
Взаимосвязь общения и ролевой игры. Эмпатия и рефлексия	—
Игра как средство изучения особенностей детского общения	27
✓ Психотерапевтические функции игры	30
Глава 3. Ролевая игра младших школьников	40
Возрастные предпосылки включения в игру	—
Творческие игры младших школьников	42
Глава 4. Ролевые игры подростков	58
Психологические особенности «трудного» возраста	—
Стихийные групповые игры подростков	60
Игры-фантазирования школьников (игры наедине)	66
Педагогически организованные ролевые игры подростков	76
Игры-драматизации	77
Игры «на преодоление этапов»	85
Игровой тренинг (для старших подростков)	89
Глава 5. Ролевые игры старших школьников	95
Психологические особенности ранней юности	—
Стихийные ролевые игры старших школьников	96
Педагогически организованные ролевые игры старших школьников	100
Игровые импровизации	—
Деловые игры	103
Игровой тренинг	106
Глава 6. Условия воспитания в игре	113
Игровая позиция педагога	—
Оптимистичный, «игровой» стиль жизни коллектива	123
Сочетание труда и игры	128
Педагогическое руководство игрой	131
Выбор сюжета	132
✓ Использование методики коллективного творчества	135
Включение школьников в игру	139