

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ
В ЕДИНОМ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MECHANISMS OF EDUCATIONAL
DEVELOPMENT IN THE UNIFIED HISTORICAL AND CULTURAL CONTEXT**

**Д.М. СПЕКТОР
D.M. SPECTOR**

к. арх. н., старший научный сотрудник

ФГНУ «Институт художественного образования» РАО, г. Москва

The senior research fellow of Federal state scientific institution «Institute of art education» of Russian Academy of Education, Moscow

Ключевые слова: единый историко-культурный контекст, психолого-педагогические механизмы развития, игра, культурологическая концепция.

Key words: uniform historical and cultural context, psychological and pedagogical mechanisms of development, game, culturological concept.

Аннотация: Констатируется наличие в современном образовательном процессе двух диалектически-взаимосвязанных тенденций: продолжающейся *дифференциации* содержания предметных полей науки, культуры и образования, и, вместе с тем, *унификации форм* последнего, в наиболее общем виде соответствующей духу «общества спектакля».

Унификация и «глобализация» форм образования опираются, в свою очередь, на универсальную культурную форму «игры», и выступающую основным предметом анализа. Показывается, что построение системы образования на основе единого историко-культурного подхода к преподаванию различных предметов должно вернуться к исходной развилке, от которой расходятся пути преподавания предметов различных циклов, т.е. к игре, ее контексту, разделению «образного мышления» в онтогенезе на рациональное и образно-символическое – универсальным взаимодействующим и взаимообусловленным компонентам *осмысленной деятельности*.

Abstract: It is stated that in the modern educational process there are two dialectically interrelated trends: the continued differentiation of the content of subject fields of science, culture and education, and at the same time, forms of the latter unification, in its most general form with the "society of the spectacle" spirit.

Unification and "globalization" educational forms are based, in turn, to the universal cultural form "games", and are the main subjects of analysis. It is shown that the construction of the educational system on the basis of a common historical and cultural approach to the teaching of various subjects should go back to the original divarication, which differ from the way the teaching of different subjects, author means - to the game, its context, the division "creative thinking" in the ontogeny of sound and imagery and symbolic - a universal complementary and interdependent components of meaningful activity.

Окружающий нас мир чрезвычайно многообразен.

На протяжении тысячелетий человек пытался утвердить «за» подобным разнообразием единую почву — будь то Бог монотеистических религий, или «первоматерии» античных философов. Именно такая «основа» позволяла объяснять самые различные явления макро- и микрокосмоса, представить Вселенную в виде обозримого дома человеческого бытия.

Современная цивилизация оставила подобные надежды и оперирует гигантским числом «картин мира»: профессиональных, научных, философских и пр.; каждая из них включает сотни «школ», направлений и пр. «Мир» рассыпался на тысячи фрагментов, которые невозможно собрать воедино — ни в рамках «единой науки», ни в пределах не менее гипотетической «единой философии» — ни, понятно, единой педагогической концепции.

Именно подобная дробность привела к тому, что современная система образования утратила надежду на обретение единого подхода к преподаванию различных предметов — в самом деле, какие скрепы могут связать преподавание математики, истории религий и музыки?

Вопрос о «единой картине мира», таким образом, не отвлеченно-риторический. Ответ на него имеет прямое отношение к образованию, его смыслу, целям и методам.

Но если теории филогенеза опираются преимущественно на умозрительные картины начал истории, если различные историко-культурные и философские теории усматривают

такое основание в различных способностях человека (наличии разума, способности к труду, «заботе», способности к научению и пр.), то теории онтогенеза располагают гораздо более непосредственной почвой наблюдений и экспериментов.

И если в отношении гипотетической «сущности» человека (ребенка) разворачиваются споры, аналогичные вышеупомянутым, то организационные формы, в которые с необходимостью облачается детство, достаточно очевидны.

Детство, по признанию большинства авторитетных философов, психологов и педагогов, непосредственно связано с «игровой деятельностью».

Аналитика этого общего основания позволяет наметить черты генетического единства образовательной системы, но также причины и пути дальнейшего (предметного) разделения, иначе, истоки внутреннего, генетического (историко-культурного) единства столь на первый взгляд различных «предметов и дисциплин» школьного цикла (воспроизводя общую логику развития культуры как общий историко-культурный контекст самого развития).

*

Советская психологическая школа *акцентировала роль игры* в развитии ребенка. Гуманизация образования, углубленное внимание к развитию личности в последние десятилетия неуклонно расширяли применение игровых технологий. Это послужило основанием для вывода современных аналитиков: «Игра становится базовой метафорой образовательного процесса, игровые формы проникают в классические форматы» (источник: АСИ — агентство стратегических инициатив, разрабатывающее для правительства инициативы на перспективу до 2020 — 2030-х годов).

Но та же традиция связывала игру (как ведущую деятельность) исключительно с дошкольным возрастом; подобный взгляд унаследовала концепция развивающего обучения.

В таком отношении расширительный взгляд на игру и ее роль в онтогенезе выглядит достаточно новаторским и спорным.

Подобная двойственность весьма характерна. Отметим, что ни одна из приведенных позиций не обладает достаточным приоритетом: советская психологическая школа исходила из безусловной необходимости перехода от игры (как ведущей деятельности, ограниченной возрастной нишей 3 — 6 лет) к занятиям, непосредственно развивающим востребованные целями социальной адаптации функции в ходе деятельности «учебной», познавательной, воспринимаемой в качестве естественной антитезы детской игры. «Расширительная» позиция реагирует на ряд тенденций, обозначившихся в последние десятилетия, в частности, распространения игры за привычные возрастные рамки, идеи гуманизации образования, также связываемые с игровыми методиками, установленной эффективностью игры в качестве средства обучения и пр. (заметим, что речь в данном случае не идет о принципиальной смене приоритетов; школьная деятельность по-прежнему трактуется как деятельность прежде всего учебная, но игровые технологии (методики, *формы* обучения) занимают в ней все большее место).

Границы между игрой и учебной деятельностью за последние десятилетия неуклонно размываются.

За пределами достаточно схоластического уточнения терминологических нюансов и семантических оттенков, связанных с представлениями об «игре» и «учебе», лежит необходимость аналитики понятия игрового действия, логики его перехода к действию учебному, с учетом, разумеется, историко-теоретических и практических аспектов, определяющих возрастные и смысловые рамки «образования», его внутреннего единства в «игровом действии» и его дифференциации, разделении на предметы и их группы, в «деятельности учебной».

Целью такой аналитики выступает сохранение игровых начал в учебной деятельности — в рамках предварительного, до-теоретического определения, сохранение увлекательности игрового действия в недрах «принудительного» учебного.

*

Общим фоном для дальнейшего анализа могут служить слова Д.Б. Эльконина, сказанные полвека назад и сегодня вполне актуальные: «Отрицательная позиция по отношению к возможности создания общей теории игры, а следовательно, познания ее единой природы, распространилась и на детскую игру». [3, с. 309]

Вывод вполне очевиден: многообразные теории, освещающие разные аспекты игры, оказываются неизменно уже игры как явления (термин «игра» применяется к самым различным типам деятельности, о чем вполне убедительно писал П.П. Блонский; он же акцентировал внимание на том, что «игру» в целом ряде случаев невозможно отличить от схожих с ней занятий ребенка, в частности, его погружений в «искусство», «труд», «идентификацию» и пр.; в итоге П.П. Блонский приходит к тому, что «игра» как единый род деятельности *не определима*).

Произведем краткий экскурс в историю вопроса.

Уже К. Гроос одним из первых придал детской игре исключительное значение: «...у ребенка она составляет главное содержание его жизни». Гроос был убежден в том, что у высших живых существ, особенно у человека, врожденные реакции являются «недостаточно развитыми», отчего человек и обладает столь продолжительным детством: «не игра для детства, но детство для игры» — так можно сформулировать его позицию в наиболее общем виде. Но её необходимо уточнить: облик игры принимают исключительно специфические механизмы *трансляции* программ выживания, чья возросшая сложность (обусловленная развитием психики, эволюцией интеллекта и пр. обще-биологическими посылками) отрицает обычные (генетические) механизмы и вынуждает особь *продолжать* развитие в постнатальный период.

По Гроосу, игра представляет собой *естественное упражнение*, необходимое ребенку для усвоения поведенческой программы, в силу сложности «не вмещающейся» в генетические рамки.

В этом утверждении отражены подлинные обстоятельства онтогенеза: биологическая эволюция человеческого существа *не завершается с рождением* ребенка и продолжается в постнатальный период («затянувшееся детство» относится к одному из существенных признаков человека).

В такой связи возникает следующая альтернатива: «игра» воплощает *универсальность* человека, его способность «действовать по меркам любого вида», и составляет органическую часть человеческой культуры; «игра» выступает специфически-*природным* предопределением человека, частью генетической *программы* его онтогенеза, и, в таком случае, с необходимостью ограничена такими рамками (до-развитием *генетически-предопределенных, т.е. относительно неизменных*, способностей).

Этим определены и логические рамки альтернативы: прямая обусловленность программы генетической трансляции биологическими факторами связала бы игру определенной (генетической программой) функциональной задачей, исполнение которой (по образцу игр животных) исчерпывала бы ее назначение.

Реальная ситуация такому допущению не соответствует.

Игра занимает весомое место в истории человеческой культуры. Истоки игры коренятся в инстинктивной программе, игра человека *наследует* игре животного (как интеллект человека наследует животному интеллекту), но эта предыстория *ничего не говорит* о специфике *человеческой игры и ее культурном наполнении*.

*

С альтернативной теорией выступил Ф. Бойтендаик. Он утверждал, что инстинктивная деятельность не нуждается в упражнениях, поскольку транслируется прямо и непосредственно; кроме того, «упражнение» в чем бы то ни было не есть игра.

Бойтендаик выдвигает собственное объяснение игрового действия, существенно сужая понятие игры. Тем самым он начинает теоретическую линию, характеризуемую эмпиризмом, попытками «слепить» игру из ряда различных ее черт и «назначений» (попытки такого рода с тех пор неоднократно возобновлялись и не привели к положительным результатам; в игре открывались все новые грани; удовлетворительной теории игры вследствие не появилось).

Начиная с 30-х годов такие исследователи, как Й. Хейзинга, создают *культурологическую* концепцию игры, придавая последней статус важнейшей характеристики человека. Именно Хейзинга подверг сомнению второстепенность игры, показав, что игровой дух пронизывал некогда все социальные институты и неотделим от ряда занятий, традиционно относимых исключительно к сфере компетенции «серьезного». Хейзинга впервые показал, что привычный упорядоченный мир хранит в своей сердцевине скрытые игровые потенциалы.

Его работа имела во многом революционный характер; впервые игра предстала не «сопровождением реальности», очевидно ее же рамками ограниченным, по ее логике существующим и ей подчиненным (ей «подражающим», и в этом родственной с искусством), но чем-то *самостоятельным*, обладающим *собственной историей, логикой и смыслом*.

*

Психологические трактовки игры развивались в соответствии с собственной логикой, во многом диктуемой биологизаторскими установками их творцов.

В. Штерн в своей теории игры учитывает позицию К. Грооса (игры-упражнения), вместе с тем придавая большую значимость проявлениям в ней детской фантазии и развитию навыков мышления (основав влиятельную линию трактовок, конкретизирующих несколько абстрактные утверждения Грооса: и «фантазия» (воображение), и «интеллект» относятся к «существенным свойствам» (сущностным силам) человека; именно они прежде всего нуждаются в постнатальном «до-развитии», каковое и осуществляется в игре; дальнейшие изыскания такого рода будут плодить все новые «идеальные формы человечности», включая их в расширяющийся список упомянутых «сущностных сил человека», генетически обусловленных и в детстве (игре) «развиваемых»).

К. Коффка, подходя к рассмотрению игры с точки зрения гештальт-психологии, также придает игре роль доминанты в становлении психологии ребенка. Мир ребенка, согласно Коффке, имеет известное сродство с миром «примитивного человека», наделяющего живое и неживое анимистическими свойствами. Коффка акцентирует внимание и на том, что такой анимизм выступает «игрой» исключительно для взрослого человека; для ребенка «общее одухотворение и оживление мира» выступает *естественным* условием его жизни.

Тем не менее причин, обуславливающих *существенную общность развития дикаря и ребенка*, «естественность» игрового действия, и, соответственно, теоретической конструкции, которая позволила бы объединить такого рода факторы, в построениях Коффки не приводится.

Известную двойственность в отношении к игре демонстрирует и психоанализ Фрейда. С одной стороны, З. Фрейд прикладывает к игре «компенсационную мерку»: ребенок, ведомый «принципом удовольствия», достигает в игре иллюзорного удовлетворения, не обладая возможностью удовлетворения реального. Вместе с тем, как считает З. Фрейд, *реальные потребности и эмоции ребенка* приобретают характер *предметов игры*, в связи с чем изменяют свою природу. Последнее замечание достаточно существенно.

Но генезис и истоки игры остаются при этом за рамками рассмотрения, и принципиально не могут выступить его предметом. Фрейд разделяет в данном случае ранее упомянутые взгляды, редуцируя игру к ее биологической предтече и наделяя узкой функцией, пусть и достаточно значимой в онтогенетическом плане (игра выступает весьма распространенным предметом внимания психоаналитиков; А. Адлер выделяет 8 функций одной только драматической игры, среди которых простое подражание, разыгрывание

реальных жизненных ролей; выражение подавленных потребностей; выход запрещенных побуждений, расширение своего «Я» и пр. подробности, свойственные эмпирической феноменологии; даже данное перечисление (приведенное в сокращенном виде) должно натолкнуть на необходимость различить игровой *подход и его предмет*, или *содержание игровой деятельности*; но подобное различие вплоть до настоящего времени теоретически не оформлено).

Не слишком интересен в этом отношении и Ж. Пиаже; им также отстаивается позиция, согласно которой ребенок — прирожденный эгоцентрист — в процессе взросления развивает прежде всего мышление, трансформируя его в логику обобщающего дискурса (иные аспекты игры Пиаже не интересуют).

И такие утверждения невозможно оспорить.

Игра безусловно занимает значимое место в генезисе интеллектуальных способностей и, в частности, в трансформации предметно-манипулятивной деятельности в операции со значениями и знаками (в дальнейшем — математическими символами).

Но игру нельзя свести только к такого рода функции (на что обращают особое внимание и Л.С. Выготский, и Д.Б. Эльконин).

Л.С. Выготский центральным моментом игры считает ситуацию, в которой ребенок действует не с вещами, а с их значениями, и только в школьном возрасте осознает их как значения (тем не менее и их подстиляет знакомая сфера «нереализованных желаний»; однако их содержанием выступает «система нереализованных отношений со взрослыми»). Специфическое удовольствие от игры заключено, по Выготскому, в преодолении непосредственных побуждений, подчинении их правилу и роли.

По определению Л.С. Выготского, «игра — источник развития и создает зону ближайшего развития» [4, с. 336], «в игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя».

Далее: «В игре ребенок оперирует значениями, оторванными от вещей, но неотрывными от реального действия с реальными предметами ... т.е. ребенок раньше действует со значениями — как и с вещами — а потом осознает их и начинает мыслить...» [5, с. 342]

Л.С. Выготский в данном случае очерчивает конструкцию «игры в себе», пытаясь определить «чистую идею игры», *отвлекаясь в таких целях от ее конкретного содержания*.

Подобный подход сопровождается рядом потерь и приобретений.

Нельзя не заметить, что, несмотря на критику «интеллектуализма» Пиаже, на попытки расширить связанный с игрой объем понятия, Л.С. Выготский во многом пребывает в плену построений французского автора, в конечном счете сводя игру к «действиям со значениями» и, далее, к «началам мышления».

Между тем Л.С. Выготский в достаточной степени произвольно навязывает игре логические смыслы, не вытекающие из им же приводимых примеров: какое значение слова «лошадь» раскрывает использование вместо нее палочки? Напротив, игра впервые преобразует вещь в *функцию ситуации*, обуславливая доминирование *образа* над самой «вещью» (чем, безусловно — но не прямо, а косвенно — подготавливает ребенка к возможности понимания «значений», оторванных от «вещей»; но закрепление существа игрового действия только за такой подготовкой вряд ли оправдано), а *общего смысла* происходящего — над его конкретным выражением в игровой предметности.

Именно в такой связи чрезвычайно важно зафиксировать и иные пласты рассуждения Л.С. Выготского.

Л. С. Выготский утверждает, что в игре ребенок впервые открывает для себя мир, в котором *видимые ребенком вещи таковыми не являются* (именно с этого времени ребенок начинает воспринимать мир по человечески). Выготский употребляет несколько иные выражения, и апеллирует преимущественно к «значениям» вещей и их роли в «осознании». Но в игре ребенок *впервые сталкивается с контекстом происходящего*; более того, игра, вовлекая ребенка в такой контекст, *подталкивает его* к восприятию вещи через призму ее на-

значения, которое переменчиво, варьируется от ситуации к ситуации и связано с чувственным образом (в данном случае — с непосредственно-воспринимаемым обликом вещи) косвенно.

Именно подобное «вовлечение» перестраивает — не только, а на первых порах даже не столько «мышление» ребенка — но весь порядок его восприятия, строй чувств и переживаний, формируя восприятие «смыслового контекста» происходящего (не только знакового, но и образного, и символического), и вещей, в происходящем участвующих — через обращение к такому контексту.

Наблюдения Л.С. Выготского раскрывают значение игры для формирования восприятия, вхождения в действительность и оперирования *образными* характеристиками наполняющих ее вещей и общими смыслами действия, подобную образность определяющими.

Образ вещи — то, что позволяет усмотреть в ней ее роль и на-значение в общем контексте происходящего, связать с последним, следовательно, увидеть в вещи больше того, что дано в ее облике непосредственно; в образе представление о вещи «самой по себе» сталкивается с представлением о возможной роли вещи в данной ситуации; именно на стыке таких представлений и рождается образ.

Знак и значение (понятие), с одной стороны, и символическое «значение» (в данном случае не связанное с «математическими символами»), с другой — функции так понимаемого «образа», его проекции на ситуацию рационально сконструированную и рационально-воспринимаемую (например, понимание значения шахматной фигуры), и ситуацию не-формализуемую, воспринимаемую через переживания и «высшие эмоции».

*

Л.С. Выготский *вынужден отвлечься от содержания игры* для того, чтобы определить ее как абстрактно-универсальную *форму деятельности* — вместе с тем игнорируя всю ту пестроту содержания (драматического, предметного, спортивного), которая обуславливала (и обуславливает вплоть до настоящего времени) наиболее распространенные трактовки игры.

Такая форма в предельной абстрактности определяется в качестве *универсального условия вхождения в контекст происходящего*; по отношению к такому — предельному — определению сама игра (детская игра) предстает определенным этапом на пути подобного вхождения, осуществляемого по логике раскрытия образного (знакового, символического, смыслового) строя происходящего и, в свою очередь, выступающего общим (единым) контекстом образования (образование в таком контексте предстает последовательным раскрытием (перед ребенком) образно-символического и понятийно-рационального контекста человеческого мира, а игра — наглядной лабораторией приобщения ребенка к общему *контексту* человеческого бытия, к его смыслу).

Вовлекаясь в игру, ребенок перестает полагаться на свое непосредственное восприятие — и вынужден основывать работу последнего на воображении, необходимом «домысливанию» воспринимаемого, со временем перестраивающем работу его восприятия, придающим самому восприятию «человеческую форму».

Но ребенок не просто «развивает в игре свою фантазию и воображение», как некие способности к произвольному продуцированию разнообразных прихотливых образов, связанных с происходящим (предметом) достаточно случайным образом (хотя так преимущественно и трактуется «способность воображения» современными педагогическими теориями). Напротив, участие в игре *дисциплинирует работу восприятия*, ставя способность фантазирования и воображения на службу контекстуальному восприятию, «угадыванию» за налично-представленным (вещами) их подлинного «смысла», как, прежде всего, роли в общем порядке игры, в здесь и сейчас складывающемся игровом контексте. Формируя «образ» игровой ситуации, ребенок вместе с тем «само-образуется», т.е. само-образовывается.

Но именно вынужденное *отвлечение от содержания* игрового действия, допущенное Л.С. Выготским, обусловило многие последующие нарекания к его выводам.

Достаточно значимы в этой связи замечания С.Л. Рубинштейна, подвергнувшего построения Л.С. Выготского жесткой критике: «В игровой деятельности действия являются скорее выразительными и семантическими актами, чем оперативными приемами. Они должны, скорее, выразить заключенный в побуждении, в мотиве смысл действия, отношение его к цели, чем реализовать эту цель в виде вещного результата. Такова функция, назначение игрового действия». [2, с. 591] Кажется, это не так уж далеко от позиции Выготского: не действие с предметами, преследующее определенные (реальные) цели, но обозначение действий (намерений), действие со знаками (значениями), «выражение в мотиве смысла действия» и пр.

Но основной пафос критики С.Л. Рубинштейна связан с принятым Л. С. Выготским определением игры в качестве «мнимой деятельности»; С.Л. Рубинштейн доказывает, что ребенок в игре не утрачивает контакт с действительностью, что он, мнимо от нее отдаляясь, на самом деле к ней приближается и проникает в нее все глубже по мере погружения в контекст игры (вряд ли подобную критику можно считать справедливой; но С.Л. Рубинштейна насторожило отвлечение от конкретного содержания игрового действия, допущенное Л.С. Выготским).

В книге Д.Б. Эльконина «Психология игры» автор определяет игру следующим образом: «Человеческая игра — это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности». В своей теории Д.Б. Эльконин выделил неразложимые единицы игры, обладающие свойствами целого: «Таким образом, можно утверждать, что именно роль и органически с ней связанные действия представляют собой основную, далее неразложимую единицу развитой формы игры». [6, с. 320]

Внешне Д.Б. Эльконин следует за Л.С. Выготским — или движется с ним параллельными курсами. Но внутри взаимных ссылок намечается значимый разворот: для Д.Б. Эльконина на первый план выходит *содержание* игрового действия (которое в иных пунктах прямо связывается с социальными целями, «приобщением к трудовой деятельности» и пр.; кроме того, Д.Б. Эльконин, акцентируя значение сюжетно-ролевых игр, свою теорию основывает именно на их материале). Форма отходит на второй план (но здесь Д.Б. Эльконин вступает на скользкий путь: ведь содержание игры неотлично от содержания той деятельности, которую игра копирует, в которую именно «играют»; отличает их именно форма, «учебная» или «игровая», «драматическая» или «подражательная»).

С определенной точки зрения подобное продвижение чрезвычайно продуктивно.

Оно впервые устраняет «мистику», необъяснимость игры (за пределами ее инстинктивной обусловленности), объясняя ее истоки, придавая игре внятное социальное измерение. Теория Д.Б. Эльконина решительно отрицает «робинзонады», свойственные ранее рассмотренным теориям (выводящим игру из «естественного эгоцентризма» ребенка), равно биологизаторский подход к объяснениям; онтогенез рассматривается Д.Б. Эльconiным как становление человека общественным существом, и игра занимает в таком процессе главенствующее положение.

В этом отношении построения Д.Б. Эльконина безусловно прогрессивны.

Но, вместе с тем, подобный перенос акцентов, объясняя игру, утрачивает ее собственную специфику (которую и пытался установить Л.С. Выготский); по сути, Д.Б. Эльконин осуществляет (вольную или невольную, но достаточно значимую) *подмену*, вместо игры подставляя знакомое «упражнение» (только «социально востребованное»), и именно его объясняя.

Теорию детской игры Д.Б. Эльконина следует отнести к одной из наиболее серьезных, аргументированных и тщательно продуманных. Но при всей оправданности борьбы с биологизаторством в теориях онтогенеза, он все же возвращается к мысли Грооса, приписывая игре (пусть обусловленное «исторически формируемой общественной

потребностью») функциональное назначение, заключенное в «присвоении способа общественных отношений», и тем самым, вольно или невольно (вслед за Вундтом), *отождествляет игру с «приобщением к труду» и «упражнением в социальности»*; в данном случае вновь происходит подмена *содержания игры* (не могущей не включать в себя мир социальных отношений) и *игровой формы*, которая и придает действию *характер игры*, отличая, например, от буквального *подражания и собственно упражнения*.

Содержание онтогенеза состоит в вовлечении ребенка в мир общей культуры, и это столь же бесспорно, сколь бесспорно и то, что в процессе такого приобщения чрезвычайно значима игра — как одна из наиболее ранних форм социализации.

Но именно буквальное принятие этой логики определяет и слабость приведенной позиции.

По определению Д.Б. Эльконина, «Человеческая игра — это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности». Но какова природа такого «воссоздания»? Сам автор объясняет ее тем, что в условиях распространения примитивных форм труда (первобытно-общинных и пр.) игра подлинно приобщала ребенка к «трудовой деятельности» (игра — несерьезная занятие вполне серьезными видами деятельности, тренировка и подготовка к ним).

Но, по мере усложнения последней, игра *перестала* справляться с такими задачами, оказалась неспособной подготовить ребенка к «непосредственно утилитарной деятельности», и лишь «воссоздавала социальные отношения между людьми». Но зачем?

Разумеется, подобное «воссоздание», будучи достаточно примитивным, и «приобщение к социальным отношениям» осуществляет чрезвычайно «приблизительно», а по сути — попросту неверно. Вполне логично предположить, что при правильности основного допущения Д.Б. Эльконина с исчерпанием «реальных функций игры как средства приобщения к труду» и игра должна была *покинуть сцену истории, сменившись научением и упражнением*.

Поскольку этого не произошло, допущение Эльконина, очевидно, ограничено верно.

У игры имеется *иное назначение*, несколько не пострадавшее в связи с утратой игрой роли средства «приобщения к трудовой деятельности»; игра, очевидно, приобщает к деятельности и иного рода (наиболее плодотворно обозначенной Л.С. Выготским), несравненно более универсальной, непосредственно определяющей самую возможность приобщения ребенка к человеческой культуре, приобщая ребенка *не к содержанию* (всегда конкретно-определенному), но к (достаточно универсальной) *форме* человеческой деятельности, в том числе — и прежде всего — социально значимой, но и такой значимости лишенной; игра вовлекает ребенка в мир человеческой культуры, на техническом уровне — раскрывая перед ним смысл происходящего, его образный строй в форме наглядной и эмоционально-окрашенной.

И В.В. Давыдов принимает сложившуюся в рамках советской психологической школы периодизацию — вместе с тем предопределяя логику генезиса игрового действия при его замене на «учебное».

«Поступление в школу знаменует собой начало нового возрастного периода в жизни ребенка — младшего школьного возраста, ведущей деятельностью для которого становится учебная деятельность (сменяющая игровую, Д. С.). В процессе ее осуществления ребенок под руководством учителя систематически овладевает содержанием развитых форм общественного сознания (науки, искусства, морали, права) и умениями действовать в соответствии с их требованиями. Содержание этих форм общественного сознания (научные понятия, художественные образы, моральные ценности, правовые нормы) имеет теоретический характер». [1, с. 67]

«Концепция развивающего обучения» является первой серьезной попыткой подведения под образование единого философски-логического основания («теоретического характера общественного сознания», или «понятийного мышления»).

Но систематизация образовательных дисциплин, подведение под различные формы

учебной деятельности и многообразие ее предметного содержания единого основания начинается именно с реконструкции теоретической деятельности (мышления); «единство» учебного процесса и оказывается обусловлено единством теоретического (диалектического) мышления (мышлением в понятиях), воссоздающего историю того или иного предмета в виде очищенной от всего случайного «чистой логики» (диалектики).

Поскольку «понятие» (понимание) выступает общим основанием построения учебного предмета, в рамки последнего не помещается ни «игра», ни предметы «гуманитарного цикла», генетически связанные с символическим контекстом игрового действия и крайне косвенно — с понятийным.

«Теория развивающего обучения» не раскрывает тем самым условия преемственности типов «ведущей деятельности»; отношение игровой и теоретической деятельности, логика перехода от одной к другой, их вероятная преемственность остаются теоретически же не до конца проработанными (кроме того, игровая деятельность как единая (синкретичная), в рамках деятельности теоретической наследует лишь одной своей ипостаси — рациональной — и утрачивает связь с иной, образно-символической, с ее собственной «логикой смыслов»).

Построение системы образования на основе единого историко-культурного подхода к преподаванию различных предметов должно опереться на опыт «развивающего обучения», на его концептуальные основания, вернувшись к исходной развилке, от которой расходятся пути преподавания предметов различных циклов, т.е. к игре, ее контексту, разделению «образного мышления» на рациональное и образно-символическое («логику чувств и переживаний», общие контуры которой намечены в ряде современных концепций эстетического воспитания, в частности, в работах Школяр Л.В. и представителей ее школы) с тем, чтобы восстановить «общую логику» онтогенеза и подчинить ей процесс образования.

*

Мы рассмотрели лишь часть многообразных и порой весьма остроумных объяснений игры и отдельных ее аспектов: причин, которые вновь и вновь воспроизводят потребность в игре в онтогенезе, целей, который ею преследуются, психологических механизмов, которые обеспечивают «запуск» игрового действия.

Содержание игры бесконечно разнообразно; именно это обстоятельство актуализирует необходимость понимания формы игры, как того фактора, который придает деятельности (в том числе и прежде всего учебной) ту увлекательность, вне которой подлинно-учебная деятельность немислима.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. — М.: Педагогика, 1986.
2. Рубинштейн С.Л. «Основы общей психологии». — М., 1946.
3. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М. Педагогика., 1989.
4. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М. Владос., 1999. Приложение. Из записок-конспекта Л.С. Выготского к лекциям по психологии детей дошкольного возраста.
5. Там же.
6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М. Педагогика.1989.