

## **ВЗГЛЯДЫ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ НА ФЕНОМЕН ИГРЫ**

*Представлены взгляды отечественных и зарубежных ученых на феномен игры. Показано, что наиболее оптимальным является подход, который не отграничивает утилитарную структуру игры от игровой, что обеспечивает широкий диапазон её воздействия на обучение, воспитание и развитие человека.*

*A. Yatskovets*

## **THE VIEWS OF NATIVE AND FOREIGN SCIENTISTS UPON THE GAME PHENOMENON**

*The article deals with the views of native and foreign scientists upon the phenomenon of the game. Here's been shown that does not differ the utilitarian structure of the game from its inner essence, that gives a wide diapason of its influence upon the teaching, education and development of the man.*

*Keywords: game, game activities, utilitarian activities.*

Анализ отечественной и зарубежной литературы, данные археологических и этнографических наук свидетельствуют о том, что игры и другие физические упражнения имеют столь же древнее происхождение, как и трудовая деятельность первобытного человека. Охота, рыболовство, и земледелие являются непосредственным продолжением этой деятельности, обеспечивая повышение

ее эффективности за счет рационального выполнения важнейших профессиональных приемов, представляющих одновременно физические упражнения, от которых во многом зависит окончательный положительный результат этой деятельности.

По мере развития человеческого общества игра превращается в сложившееся общественное явление, в самостоя-

---

тельный вид деятельности, свойственный человеку. При этом наиболее важным методологическим вопросом, который не могут обойти без внимания представители различных концепций игры как общественного явления, выступает соотношение игры и труда, а применительно к социально-педагогическим проблемам игры — связь игрового и утилитарного в сфере физической культуры [9, с. 9].

Огромный интерес к изучению игры появился во второй половине XIX века, которая характеризуется в России подъёмом передовой мысли, сложившейся под влиянием революционных демократов. В период, когда воспитание подрастающего поколения было насущным вопросом, игра как новое активное средство совершенствования личности привлекла особое внимание выдающихся русских педагогов, психологов и врачей. Так, Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов своими передовыми воззрениями на физическое воспитание в целом и отдельными высказываниями об игре внесли ценный вклад в теорию игры. Они, правильно понимая сущность игры, подчёркивали связь игр с окружающей жизнью. Игры ими рассматривались как одно из действительных средств нравственного, физического и умственного воспитания. Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов были противниками всякой искусственности в играх. Они считали наиболее естественными и привлекательными народные игры. По их мнению, большое значение имели игры для взрослых как одно из лучших средств отдыха. Особенную воспитательную роль великие русские революционные демократы видели в массовых национальных празднествах, народных играх и развлечениях. Народные игры они считали развитием

физических и моральных сил русского народа.

Виднейший представитель русской педагогической науки К. Д. Ушинский рассматривал игры как действенное средство воспитания. Он подчёркивал, что игра — отчасти собственное создание человека, и оно не проходит бесследно, а в известной мере содействует формированию его личности.

В конце XIX века Г. В. Плеханов один из первых с материалистических позиций обосновал происхождение игры. Своим произведением «Письма без адреса» (3-е письмо) Г. В. Плеханов доказал порочность теории игры Спенсера и Гросса и ложное мнение Бюллера о том, что игра появилась раньше труда. Плеханов рядом убедительных примеров доказал, что деятельность, необходимая для поддержания жизни отдельных людей и всего общества, предшествует игре, что игра — более позднее явление в жизни человека и всего общества, чем труд, что именно труд определил содержание игры. Однако некоторые взгляды Плеханова на игры были ошибочны. Так, например, он не видел коренного различия и не проводил резкой грани между утилитарными действиями животных и игрой человека [11, с. 9–12].

Исторически развивающаяся игра — исключительно достояние человека, поэтому её нельзя отождествлять с действиями животного.

И. М. Сеченов в своём труде «Рефлексы головного мозга» показал прямую зависимость между действиями младенца и формированием процесса мышления, познанием внешнего мира.

Большое практическое значение для развития игр имела книга А. Скотака «Гимнастические игры» [12]. Эта книга на выставке спорта в Санкт-Петербурге была удостоена большой серебряной

---

медали. Данный труд явился результатом поездки, предпринятой А. Скотаксом по Австрии, Германии и Англии, где он изучил распространение игр и их проведение, а также практической работы в Пражском институте по подготовке руководителей подвижных игр. В этом пособии автор довольно подробно раскрыл значение, пользу подвижных игр, дал квалифицированные методические рекомендации при их проведении, которые и до настоящего времени остаются актуальными. И, самое главное, в этом сборнике собрано описание более 100 игр, которые систематизированы по определённым признакам. Выход в свет этой книги дал очередной «толчок» развитию подвижных игр в России.

В 1929 году автор переработал пособие, которое вышло в свет под названием «Подвижные игры. Руководство для ведения подвижных игр в трудовых школах и на детских площадках».

Выдающуюся роль в обосновании педагогического значения подвижной игры, и особенно методики её применения, сыграл известный русский учёный и общественный деятель П. Ф. Лесгафт. Подвижные игры он рассматривал как одно из действенных средств физического образования, и им он отводил видное место. Две трети его «Руководства по физическому образованию детей школьного возраста» посвящены играм.

В подвижных играх П. Ф. Лесгафт видел большую образовательно-воспитательную ценность. По его мнению, подвижная игра представляет собой более сложное действие, нежели отдельное гимнастическое упражнение. Он раскрыл психологическое и физиологическое значение подвижных игр, обеспечивающих сознательность действий, развивающих умение управлять своими

движениями. Особо он подчёркивал влияние подвижных игр на формирование черт характера, на развитие интересов и творчества. Воспитуемый интересовал П. Ф. Лесгафта как целостная личность во всех её проявлениях, во взаимоотношениях с окружающими и средой, и поэтому он высоко ценил игры как средство всестороннего воспитания. Учёный выступал против преобладающей за рубежом системы воспитания Фребеля, для которой характерны формализм, искусственность, строгое ограничение самостоятельности. При этом дети в играх подражали готовым образцам движений, действий, повторяя их за руководителем. Подвижные игры превращались в скучные, разнообразные, малоразвивающие и иногда утомляющие занятия. Поэтому, придавая большое общеразвивающее значение играм, П. Ф. Лесгафт нетерпимо относился к шаблону, к слепому подражанию, что было характерно для методики игр Фребеля, с которыми он ознакомился за границей и в России.

П. Ф. Лесгафт одним из первых русских учёных определил методические требования к руководителю игры. Последний должен учитывать физическое развитие и подготовленность играющих, обязательно ставить цель каждой игры, постепенно переходить от простых знаковых игр к более сложным, от одиночных к командным, вводить варианты игр с усложнением правил и требований к поведению играющих.

Особое значение П. Ф. Лесгафт предъявлял к сознательности в действиях и подчинению правилам. Он рассматривал правила как закон и предлагал настойчиво добиваться, чтобы играющие выполняли правила. В его руководстве правила занимают центральное место, они даются в точной и сжатой формули-

---

ровке и специально подчёркиваются в каждой игре дважды.

Таким образом, в основу методики проведения подвижных игр П. Ф. Лесгафт положил требования, которые не утратили своего назначения и в настоящее время: обязательность установления перед каждой игрой конкретной цели; соответствие игр силам и способностям играющих; обеспечение положительного эмоционального воздействия игры на занимающихся; систематичность и последовательность проведения игр; побуждение играющих к проявлению активности, самостоятельности (при направляющей роли педагога).

Краткий обзор деятельности передовых русских педагогов в области методики и теории игры свидетельствует о том, что в России уже во второй половине XIX века сложилась новая передовая теория и методика игр, резко отличавшаяся от зарубежных теорий и взглядов. Она способствовала обоснованию происхождения и сущности игры, внедрению передовой методики игры в практику, показала воспитательное значение народных игр. С этого времени появилось большое количество пособий и сборников игр и возрос интерес к проблематике игры.

Дальнейшая разработка и научное обоснование теории и методики игр осуществляются после 1917 года. Была обоснована советская теория и методика игры.

Воспитательное значение игр раскрылось в идеях Н. К. Крупской и А. С. Макаренко. Главная ценность игры и её специфическое значение состоят в том, что она представляет коллективную деятельность и, следовательно, учит общественным отношениям [7, с. 54–55]. Но вместе с тем, по мнению Н. К. Крупской, школа отводит слишком мало мес-

та подвижной игре, сразу навязывая ребёнку подход взрослого человека. Она недооценивает «организационную роль игры», при этом необходимо большее значение придавать подбору игр. Ведь есть игры, которые вызывают ажиотаж, прививают отрицательные качества, и есть игры, которые помогают воспитывать активность, инициативу, уважение к товарищам, сознательную дисциплину. Эффекты воспитательного воздействия во многом определяются ролью руководителя, его умением вести игру. Излишняя регламентация мешает воспитанию сознательной дисциплины, подавляет инициативу, лишает игру её эмоциональности. Н. К. Крупская рекомендовала руководителям хорошо изучить используемую игру, обеспечить условия для проявления в ней инициативы и обязательно учитывать возрастные особенности с тем, чтобы правильно дозировать нагрузку [6].

С именем другого советского педагога А. С. Макаренко связано дальнейшее развитие теории и практики использования подвижных игр в воспитательной работе с детьми. Именно он возвысил роль игровой деятельности в формировании личности, поставив её в один ряд с трудовой, учебной и общественной деятельностью. Разработав стройную систему использования разнообразных игр (подвижных, спортивных, военизированных), он дал в руки педагогов самый эффективный метод воспитания навыков общественного поведения. Особенно велико значение выдвинутого им сочетания труда и игры. Игра, по мнению А. С. Макаренко, — тот же труд: «Она приучает человека к тем физическим и психологическим условиям, которые необходимы для работы» [7]. Новые образы игры, созданные А. С. Макаренко, представляли собой большие шаги

---

вперёд в разработке теории игры и показали пути усовершенствования имеющихся игр [8].

Известный своими трудами в области физического воспитания и гигиены профессор В. В. Гориневский также занимался вопросами теории и методики игр, высоко оценивал гигиеническое и воспитательное их значение. Он активно участвовал в решении научных вопросов теории и практики физического воспитания. Как врача и гигиениста его интересовали вопросы физиологического влияния подвижных игр и их доступности для отдельных возрастных групп. Для молодёжи и для лиц пожилого возраста он предлагал широко использовать игры как средство активного отдыха и исправления осанки. Безусловно, ценны его указания о необходимости предоставлять играющим возможную самостоятельность и самодеятельность, но постоянно контролировать их действия. Содействуя развитию детей, следует систематически проводить игры, постепенно и последовательно усложнять их, вводя новые движения и более трудные условия.

В это время подвижные игры как важное средство физического воспитания начинают включаться в программы по физической культуре для всех общеобразовательных школ (особенно большое место они занимают в младших классах), в учебные планы институтов физической культуры, открывшихся в Москве и в Ленинграде, а позже и в других городах РСФСР. При этом использовались знания лучших специалистов в этой области, таких как В. Г. Марц, А. И. Вишневецкий, И. Я. Герд, Я. Голобородько и др. В. Г. Марц организовал при Всеобуче годовые курсы по подготовке руководителей игр. Окончившие эти курсы специалисты широко развер-

нули работу по игре с молодёжью, ими был создан в Москве кружок игр и праздников, который в течение 10 лет возглавлял методическую работу по подвижной игре. Членами кружка был написан ряд методических пособий и сборников игр [5].

В послевоенные годы появились интересные, научно-обоснованные работы по теории и методике подвижных игр в практике с детьми. Обширный и интересный материал об игре как явлении, о происхождении игр и их социальной сущности изложен в работе В. Г. Яковлева. Автор определил игру как исторически сложившееся общественное явление, самостоятельный вид деятельности, свойственный человеку. Он подчёркивает, что в играх отражаются особенности психологического склада народностей, идеологии, воспитания, уровня культуры и достижения науки. Кроме того, по мнению автора, некоторые игры приобретают определённый оттенок в зависимости от географических и климатических условий.

В этот период были разработаны методические пособия по подвижным играм для учителей, с целью подготовки преподавателей физкультуры. В СССР было впервые создано учебное пособие по вопросам теории и методики проведения подвижных игр в различных условиях работы с детьми и молодёжью (Л. В. Былеева и В. М. Коротков) [2]. Проводятся конкурсы на лучшие методические разработки игр, семинары и курсы по повышению квалификации руководителей игр. Правила игр периодически печатаются в ряде газет и журналов, демонстрируются в кино и по телевидению. Используются игры в работе спортивных секций, лагерей, клубов по месту жительства, стадионов, парков культуры и других много-

---

численных внешкольных учреждений Союза.

Особое внимание вопросам определения сущности игры уделяется в работах Н. И. Пономарёва. Автор весьма убедительно критикует взгляды зарубежных учёных на игру. Он указывает, что, несмотря на имеющиеся различия, исходные методологические положения являются у них общими, поскольку они сводят сущность игры к двум основным направлениям: игра является первичной, она предшествует труду или иной утилитарной человеческой деятельности, а труду, таким образом, отводится подчинённая, вторичная роль; игра есть проявление инстинктов в человеческом поведении [10, с. 5–8].

Важными вехами в развитии игры стали научно-методические конференции по проблемам игры (Минск, 1972, 1976, 1988), Международный симпозиум в Бухаресте (1973).

В последнее время в мире проявляется общая тенденция повышения интереса к игре как к фактору улучшения воспитания, эмоциональной разрядки и активного отдыха, борьбы с гиподинамией, формирования здорового образа жизни.

Таким образом, можно заключить, что игра в нашей стране представляет собой исторически сложившееся средство воспитания. В условиях настоящей действительности игры как средство физического воспитания в России получили подлинно научное обоснование, сосредоточили в себе большое и разнохарактерное содержание и прочно вошли в единую государственную систему физического воспитания страны, и им отводится большое место в дошкольных учреждениях, в программах физического воспитания начальных и средних школ, высших учебных заведений.

Представители зарубежных теорий объяснение игры как общественного явления рассматривали с различных позиций.

У многих учёных, хорошо знакомых с таким явлением, как игра, которое является неотъемлемым элементом их исследований, постоянно возникали вопросы о том, в чём главное содержание игры и какими особенностями обладает игровая деятельность. Об этом свидетельствует даже краткий обзор теорий игры, поскольку каждый исследователь по-разному подходит к проблеме игры, выделяя в ней различные акценты.

Например, Хёйзинга суммирует эти наблюдения с точки зрения формы. Он предлагает назвать игру свободной деятельностью, которая осознаётся как «не взаправду» и вне повседневной жизни выполняемое занятие, однако она может целиком овладевать играющим, не преследует при этом никакого материального интереса, не ищет пользы. Она совершается внутри намеренно ограниченного определённого пространства и времени, по определённым правилам и вызывает к жизни общественные группировки, предпочитающие окружать себя тайно, либо предпочитающие отграничивать своё отличие от прочего мира корпоративными интересами.

Согласно этому тезису, характерными для игры являются следующие элементы: свобода, определённая бесполезность, отсутствие материального интереса, принадлежность к определённому пространству и времени, а также соблюдение определённых правил. Однако возникают сомнения, можно ли эту характеристику применить ко всем играм.

Часто содержание какой-либо теории игры формулируется таким образом, что в том или ином противоречии одновременно содержатся сущностные признаки

---

и игры, и игрового поведения. Прежде всего, в этом своеобразии подходов, основная черта состоит в том, чтобы описать сущность игры с помощью выделения ряда определённых, а именно конститутивных признаков.

По вопросу соотношения игрового и утилитарного выступали многие ученые, преимущественно иностранные авторы (К. Бюхер, К. Гросс, Г. Клаус, Я. Кристианс, К. Ринцлер, Г. Спенсер, Ф. Шиллер, В. Штерн, М. Форворн) [13, с. 8–23].

Так, Г. Спенсер считает, что в процессе игры ребенок не решает каких-либо практических задач, поскольку он тратит накопившиеся у него избытки энергии на действия, не имеющие утилитарного значения, получая при этом удовольствие от игры [13, с. 8–23]. Примерно так же оценивал игру В. Штерн, считая ее «бесцельной тратой избытка энергии».

Несколько по иному рассматривал функции игры К. Гросс. Он отмечал, что с помощью игры в период детства человек развивает свои способности, а в основе беспричинной радости, получаемой от игры, лежит чувство свободы. В своей теории игры F. Buytendijk также утверждает влечение к свободе высшим смыслом игры, ибо побудительную силу игры составляет влечение к движениям, а через них — к свободе.

Многие другие авторы также придают игре характер естественного упражнения для отдыха тела и духа. Славсон относит игру к занятиям досуга, считая, что она приносит удовольствие и отвлекает людей от серьезных занятий повседневной жизни. Примерно так же М. Гюйо трактовал игру как проявление психических сил, связанных с досугом и не связанных с материальными интересами. К. Гросс рассматривал игру с точки зрения биологической целесообразности

и значения как для людей, так и для животных.

Таким образом, одни авторы останавливают свое внимание на игре как на занятии, решающем только утилитарные аспекты деятельности, другие — видят в ней развлечение, удовольствие. Налицо однообразный подход к оценке этого сложного социального явления, который не в состоянии комплексно оценивать многообразие проявлений игрового процесса, направленного на решение задач обучения детей и взрослых, воспитания, активного отдыха, приобретения опыта, духовного и физического развития, получение удовольствия и т. д.

Прогрессивные зарубежные ученые, а также наши соотечественники, видные общественные деятели, ученые, педагоги (В. Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский, М. Горький, К. Д. Ушинский, П. Ф. Лесгафт, В. В. Гориневский, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко и др.) помогли раскрыть сущность, а также педагогическое значение игры в процессе воспитания. Это дает возможность рассматривать игру с точки зрения её дидактической полезности.

Большую педагогическую ценность имеет этимологическая характеристика игры, данная Е. А. Покровским, который считал, что игра представляет собой один из методов, посредством которого ребенок понемногу осваивает внешний мир.

Социалисты-утописты и, в частности, Ш. Фурье, вообще допускали возможность превращения труда в игру в обществе будущего. Труд при этом понимается им как мотив к деятельности, он становится наслаждением и обеспечивает целостное развитие человека.

Педагог и общественный деятель, создатель научной системы физического воспитания П. Ф. Лесгафт рассматривал

---

игру как упражнение, посредством которого ребенок приобщается к жизни, формирует привычки и обычаи.

Важное значение имеет психологическая теория игры Л. С. Выготского. В соответствии с этапами развития ребенка автор выделяет следующие основные этапы игры: сенсорно-моторные (манипуляционные), социальные (ролевые) и игры с правилами. Таким образом, в игре осуществляется осознание творческой, духовной сущности людей.

Разным аспектам игры посвящены исследования советских ученых (С. С. Аверинцева, Р. И. Жуковской, К. Г. Исупова, В. Г. Мамигонова, Т. А. Мамигоновой, Е. М. Минскина, В. И. Устименко, Г. П. Щедровицкого и др.). Они позволяют сделать вывод о том, что игра есть вид социально организованной двигательной деятельности человека, имеющей как утилитарный, так и собственно игровой аспект. Поэтому, с одной стороны, можно выделить подготовительное, воспитательное значение игры как деятельности, готовящей человека к труду, к овладению культурно-историческим наследием, накопленным человечеством, а с другой стороны, необходимо признать игру средством разумного и активного отдыха, развлечения и получения удовольствия от участия в игровом процессе, источником положительных эмоций.

Что такое игра — до сих пор не ясно, поскольку человек постоянно совершенствуется, «идёт» вперёд, в связи с чем игра не поддаётся окончательно, однозначному определению. Игра — это всегда нечто большее и нечто другое, чем может предположить о ней человек.

В своем фундаментальном исследовании «Психология игры» Д. Б. Эльконин, рассматривая общие теории иг-

ры, указывает, что игра животных и человека давно интересовала философов, педагогов, психологов, но стала предметом психологического исследования лишь в конце XIX века. Теория игры К. Гросса нашла широкое распространение в первой четверти XX века. Сам автор называл ее теорией упражнения или самовоспитания. К основным идеям своей теории автор отнес следующие положения:

1. Каждое живое существо унаследовало предрасположенность к целесообразному поведению и импульсивное стремление к деятельности, которое проявляется с особой силой в период роста.

2. Прирожденные реакции у высших живых существ, особенно у человека, являются недостаточными для реализации сложных жизненных задач.

3. У каждого высшего существа есть детство, т. е. такой период роста и развития, когда оно не может самостоятельно поддерживать свою жизнь без родительского ухода, опирающегося на природные возможности (предрасположения).

4. Время детства предполагает выработку механизма приспособления к жизни, который не может формироваться непосредственно из природных реакций, а поэтому человеку отведено особенно длинное детство.

5. Особенно важный и вместе с тем самый естественный путь выработки механизма приспособления состоит в том, что унаследованные реакции в связи с упомянутой импульсивной потребностью в деятельности приводят к новоприспособлениям, т. е. к новым привычным реакциям.

6. Выработка этого механизма приспособлений должна осуществляться с помощью присущего человеку стремле-



---

ния к подражанию и унаследованной связи с привычками и способностями старшего поколения.

7. Там, где всякий развивающийся индивидуум, исходя из собственного внутреннего побуждения и без всякой внешней цели, проявляет и совершенствует свои наклонности, там мы имеем дело с начальными явлениями игры.

Подводя резюме своим рассуждениям о значении игры, К. Гросс делает вывод о том, что поскольку формирование механизма приспособления к жизни составляет главную цель детства, то ведущее место в этой целесообразной связи принадлежит игре. Исходя из этого, он высказывает парадоксальную мысль, что играем мы не потому, что бываем детьми, а что детство нам дано для того, чтобы мы могли играть.

Теория К. Гросса была принята Э. Клапаредом, Р. Гауппом, В. Штерном, К. Бюллером, а из русских психологов — Н. Д. Виноградовым, В. П. Вахтеровым и другими учеными.

Однако все последователи и сторонники этой теории, а также разработчики новых теорий пытались внести в нее определенную коррекцию. Рассмотрим наиболее характерные критические замечания к теории К. Гросса.

Так, Д. Б. Эльконин, ссылаясь на статью Э. Клапареда, пишет, как последний критикует психологов начала XX века за то, что они вообразили, будто бы имеют ключ к загадке игры, который им вложил в руки К. Гросс. На самом деле он только заставил их осознать загадку самому по себе. С тех пор вопрос об игре представляется не менее сложным, чем прежде. И, тем не менее, величайшей заслугой К. Гросса является то, что он поставил эту проблему перед учеными и показал важнейшую роль игры для всего развития в детстве.

Говоря о В. В. Зеньковском, который написал предисловие к русскому изданию книги К. Гросса «Душевная жизнь ребенка», Д. Б. Эльконин отмечает, что он дает высокую оценку биологической концепции детских игр, развитой К. Гроссом, и в то же время критикует психологический анализ этих игр, считая его слабым и поверхностным. Значимость теории игры К. Гросса могла быть значительно выше, если бы ему удалось показать психологическую связь игры со всеми процессами, происходящими в душе ребенка, а на этой основе найти объяснение детской психике. Сам Д. Б. Эльконин, анализируя логику рассуждений К. Гросса, находит ее по ряду позиций ошибочной. Он считает, что К. Гросс подошел к игре теологически, придав ей определенный биологический смысл, который он искал в играх животных, не раскрывая их действительной природы, не сравнив игрового поведения с утилитарным, т. е. фактически не проанализировав игру по существу.

К. Гросс допускает грубейшую ошибку еще и потому, что он переносит биологический смысл игры с животных на человека без всяких предварительных оговорок. При этом он спорит с Г. Спенсером, с его теорией «избытка сил», в принципе оставаясь на позициях Г. Спенсера в подходе к проблемам психологии человека вообще, к вопросам игры ребенка в частности [13, с. 8–23]. Данный подход называется позитивистским эволюционизмом. Смысл его заключается в том, что игровое поведение животных переносится на человека, несмотря на чрезвычайное отличие жизни человека от жизни животных, в связи с влиянием не только природных, но еще и социальных условий, наличия трудовых операций, других механизмов приспособления, в частности, механизма

---

приобретения индивидуального опыта. Таким образом, значение К. Гросса заключается в том, что он в своей теории игры угадал важную её роль в развитии ребенка.

Разделяя основные позиции теории игры К. Гросса, В. Штерн вносит в них некоторые дополнения. Они сводятся к следующему: первое положение раскрывает его взгляды на преждевременность созревания способностей человека, которые могут быть востребованы годы спустя; второе положение исходит из признания игры как особого инстинкта человека, что в корне противоречит взглядам К. Гросса; третье положение, наиболее существенное, предполагает своеобразные взаимодействия внешних факторов окружающей среды и внутренних механизмов проявления способностей человека.

Таким образом, В. Штерн своей теорией конвергенции отрицает прогрессивную роль подражания, отдавая предпочтение инстинктам. Подобный подход сближает его позиции с позициями биогенетистов (С. Холл и др.). Данная поправка В. Штерна еще больше усугубляет ошибочные идеи теории К. Гросса, приводящие к фактическому уравниванию процессов развития детей и детенышей животных.

В последние годы вновь начали развиваться теории, которые в широком философском аспекте стремятся исследовать столь сложный феномен, каким является игра, на основе обобщения данных различных наук. Ярким примером этого является теория игры, разработанная Саттон-Смитом, которую можно назвать интеграционной концепцией.

Это название использовано для того, чтобы показать, что Саттон-Смит интегрирует в своей теории массу сведений из

других наук, чтобы с их помощью объяснить структуру игры и иметь представление о её функции. Саттон-Смит создал на основе богатого эмпирического материала структурно-теоретическую интеграционную модель, преимущество которой перед другими междисциплинарными подходами, думается, состоит в том, что она соединяет умозрение с эмпирией. Решающую роль в концепции Саттон-Смита, определившую её интеграционный характер, играет культурологический подход, ориентирующийся на антропологический и на социологический круг идей.

Интеграционный характер носит и концепция Рёрса, во многом, однако, отличающаяся от концепции Саттон — Смита, прежде всего, в том, что основой для интеграции у Рёрса явились положения, связанные с наукой о воспитании.

На сегодняшний день существуют и концепции, выросшие на почве теории систем. Поскольку под теорией систем в самом общем плане понимается теория, выясняющая связи между системой, индивидуумом и окружающим миром, ясно, что осуществление этой задачи неизбежно потребует выйти за рамки узкоспециального кругозора. Правда, за очень малыми исключениями, которые, к тому же, иначе трактуют определения системы, ни одна теория игры, основанная на теории систем, ещё не добилась признания.

Наряду с биологией, изучающей формы поведения, психология является ещё одной наукой, которую весьма интересует проблема игры и игрового поведения, о чём, собственно, свидетельствуют три направления в психологии. Психология развития пытается установить взаимосвязь с игрой, развитием и обучением. Помимо работ Бюллера и

---

исследований Пиаже следует назвать Эриксона, Пеллера и Цуллигера, исследования которых во многом пользуются признанием благодаря своему терапевтическому характеру.

В отличие от психологии социология рассматривает иные стороны игры, создавая свои концепции. Главное внимание социологи сосредоточивают на связях между игровым поведением и той или иной общественной системой. Саттон-Смит и другие констатируют зависимость между уровнем сложности общества и многообразием и богатством мира игры, а также различными системами воспитания, применяемыми на практике. Другие теоретики занимаются специальными вопросами, в том числе изучают, какие взаимосвязи существуют между процессами социализации и игровым поведением.

Ведутся также социологические исследования отношений между работой, досугом и игрой — так называемый идеолого-критический метод.

Кроме того, в последнее время всё большей известностью пользуется социально-психологический и социально-философский подход, получивший название «символический интеракционизм», в значительной степени обязанный своей популярностью посмертным работам Мида. Как соединительное звено с его прагматической теорией действия можно рассматривать и теорию обретения личностной идентичности.

Для наших исследований очень важно рассматривать подходы к проблеме игры со стороны педагогики. Она, прежде всего, связывает игру и игровое поведение с процессом воспитания, образования, обучения и развития личности; она пытается выяснить, какое значение может иметь игра для процесса формирования индивидуума.

Представляется важным то обстоятельство, что в педагогических концепциях игры важную роль имеют идеи, почерпнутые как из глобальных, так и из узкоспециальных моделей исследования. Поэтому в педагогике сталкиваются различные интерпретации игры и линии научных традиций, которые могут дополнять друг друга, взаимно оплодотворять, но могут и противоречить друг другу.

Всё, что, как выяснилось, характерно для педагогических подходов к проблеме игры, полностью применимо к ситуации, сложившейся в педагогике спорта, ибо она точно так же находится на пересечении различных концепций как общего, так и специального характера. Несомненно, что педагогику спорта, также в первую очередь, интересует вопрос о значении игры для образования, специализации и обучения индивидуума; её основные интересы в этой области схожи, а в сущности и идентичны с интересами педагогики вообще. Поэтому во многих аспектах спортивно-педагогического исследования проблем игры есть много совпадений с общепедагогическими подходами к игре, между ними существуют многочисленные точки соприкосновения и пересечения.

Таким образом, анализ взглядов отечественных и зарубежных учёных на феномен игры свидетельствует о том, что педагогика спорта рассматривает игру главным образом под углом зрения воспитания, образования, развития, обучения и социализации, причём особое внимание она уделяет подвижным играм, не рассматривая их при этом в отрыве от других форм игры. Обобщая вышеизложенный теоретический материал русских исследователей теории игры, следует отметить, что даже до настоящего времени не существует едино-

---

го мнения в данном вопросе. Авторы подходят с различных сторон и позиций его изучения. При таком разнообразии мнений нам представляется целесообразным выбрать наиболее рациональные подходы (по нашему мнению) с целью всестороннего исследования возможностей использования подвижных игр в системе физической подготовки военнослужащих.

Физическая подготовка — это целенаправленный управляемый процесс физического совершенствования военнослужащих, осуществляемый с учётом особенностей их военно-профессиональной деятельности.

Под специальными средствами физической подготовки мы понимаем все многообразие военно-прикладных подвижных игр, проводимых во всех формах физического совершенствования военнослужащих, в сочетании с неспецифическими упражнениями гимнастики и атлетической подготовки, преодоления препятствий и рукопашного боя, спортивных игр по упрощённым правилам.

Исследования показывают, что применение подвижных игр военно-прикладной направленности на занятиях по физической подготовке с военнослужащими способствует развитию необходимых воинам физических, психических и специальных качеств, двигательных навыков, служит сплочению коллектива. Особенно важно, что игры используются как эффективное средство восстановления организма после напряжённых занятий по боевой подготовке. Наиболее действенным средством активного отдыха являются разнообразные подвижные, в том числе и спортивные, игры. В процессе напряжённой боевой учебы, когда падает мотивация военнослужащих к перенесению больших физических нагрузок, именно подвижные игры

благодаря ярко выраженным эмоциям обеспечивают их поддержание без всяких усилий со стороны командиров. Кроме того, только в процессе игры моделируются различные внезапные ситуации и экстренно подбираются средства для их разрешения (Л. В. Былеева, В. М. Григорьев, Е. М. Геллер, И. М. Коротков и др.) [1; 3; 4].

Однако анализ доступной нам литературы, программ по физической подготовке в войсках и вузах, а также наблюдения за ходом военно-профессиональной деятельности войск свидетельствуют о том, что военно-прикладные подвижные игры в процессе физической подготовки используются явно недостаточно. Не отражены также вопросы группировки и классификации подвижных игр, отсутствует и педагогическая концепция их применения с учетом этапов боевой подготовки войск, нет организационных и методических указаний по проведению подвижных игр в различных формах физической подготовки, не разработаны особенности организации подвижных игр в видах ВС и родах войск.

Частично эта проблема была поставлена и решена лишь в одной диссертационной работе С. Д. Михеева. Однако в ней не делался акцент на использование подвижных игр в интересах поддержания учебной работоспособности курсантов вузов и профессиональной работоспособности военнослужащих различных специальностей на этапах их боевого совершенствования. В этой связи они получают статус не просто подвижных игр, а военно-прикладных подвижных игр (ВППА), т. е. физических упражнений со специальной направленностью.

Результаты наших исследований в условиях реформирования Вооружённых Сил РФ позволили адекватно про-

---

реагировать на процессы реорганизации всей системы боевой подготовки войск, обучения и воспитания курсантов вузов.

В русле разработанной по требованию Министерства обороны РФ новой концепции физической подготовки и спорта в Вооруженных Силах России нашим вкладом в развитие теории игр являются предложения об их расширенном применении во всех формах физического совершенствования.

Исходя из этого, наша педагогическая концепция физической подготовки представляет собой систему взглядов на процесс физического совершенствования военнослужащих, обеспечивающий заблаговременное развитие профессионально важных физических качеств и психических свойств личности с учетом этапов их военно-профессионального обучения в вузах и периодизации боевой подготовки в войсках за счет расширения диапазона воздействия физических упражнений на телесную и эмоционально-волевою сферы деятельности, с помощью дополнительного включения спортивных и военно-прикладных подвижных игр, позволяющих поддерживать заданный уровень аэробной выносливости, психомоторных качеств и эмоционально-волевой устойчивости, на основе поддержания постоянного интереса к занятиям, доступности и простоты их проведения в различных условиях.

Концепция предполагает реализацию двух ее разновидностей: 1) организация физической подготовки в условиях мирного времени с классическим применением игр в спортивной работе и подвижных военно-прикладных игр в различных формах физической подготовки; 2) организация физической подготовки с широким применением спортивных по упрощенным правилам и подвижных военно-прикладных игр в условиях по-

левых выходов, лагерных сборов, войсковых и лётно-тактических учений во время пребывания в учебных центрах, на танкодромах, полевых аэродромах, стрельбищах, полигонах, а также при подготовке и ведении боевых действий.

Концепция включает в себя следующие структурные компоненты:

- сущность процесса физического совершенствования в интересах поддержания профессиональной работоспособности военнослужащих;
- цели и задачи физической подготовки военных специалистов различного профиля и уровней подготовки;
- содержание процесса физической подготовки военнослужащих;
- субъекты и объект процесса физического совершенствования;
- педагогическую технологию физического совершенствования с широким применением спортивных и подвижных военно-прикладных игр;
- управление процессом физического совершенствования в войсках и вузах.

**1.** Сущность процесса физического совершенствования различных категорий военнослужащих с широким привлечением спортивных и подвижных военно-прикладных игр заключается в более эффективном использовании средств, методов и организационных форм физической подготовки, насыщенных разнообразными игровыми упражнениями. Влияние занятий с элементами игрового характера, отличающихся простотой организации и доступностью в овладении занимающимися, возможностью их проведения и в условиях отрыва частей и подразделений от мест постоянной дислокации проявляется в следующих взаимосвязанных направлениях:

- формирование положительного настроения к занятиям физическими упражнениями;

---

- поддержание высокой интенсивности занятий без принуждения со стороны руководителей;

- комплексное развитие физических качеств, психомоторных показателей и психических свойств личности.

2. Цели и задачи физической подготовки военных специалистов различного профиля и уровней подготовки. Основной и приоритетной целью физической подготовки военнослужащих является на основе формирования физической культуры личности обеспечение всесторонней подготовленности военнослужащих к выполнению боевых и других задач в соответствии с их предназначением. Данная цель благодаря широкому использованию ВППИ включает в себя:

А. Цели обучения, воспитания, развития военнослужащих, предписанные государством, обществом, требованиями МО РФ, учебными программами:

- обучение и физическое воспитание военнослужащих различных категорий как граждан правового и демократического государства, патриотов своей Родины;

- обучение и физическое воспитание военнослужащих как вооруженных защитников Отечества;

- обучение и физическое воспитание военнослужащих как квалифицированных специалистов различных уровней и профилей подготовки;

- приобщение к здоровому образу жизни;

- развитие и поддержание на требуемом уровне основных физических качеств;

- совершенствование основных двигательных и формирование важных профессионально-прикладных навыков;

- улучшение физического развития, укрепление здоровья и повышение устойчивости организма к воздействию

неблагоприятных факторов военно-профессиональной деятельности;

- совершенствование профессионально важных для каждого вида ВС и рода войск физических и психических (специальных) качеств и свойств личности;

- воспитание сплоченности и совершенствование навыков в коллективных действиях на фоне больших физических нагрузок и психических напряжений;

- снятие нервно-эмоциональных напряжений и восстановление основных функций организма после интенсивной учебно-тренировочной деятельности.

Б. Личностные цели военнослужащих. Трансформация указанных целей из общественно значимых через индивидуальное сознание каждого в личностные социально-целостные ориентиры, обеспечивающие выработку убеждений и привычек к систематическим занятиям физическими упражнениями. Основные задачи обучения и воспитания военнослужащих структурированы с учетом этапов боевой периодизации видов ВС, родов войск в интересах обеспечения физической готовности к боевым действиям и этапов военно-профессионального обучения в вузах в вопросах формирования физической и военно-профессиональной подготовленности на уровне требований: к командиру отделения — II курс, к командиру взвода — III, IV курсы, к командиру роты — V курс.

3. Содержание процесса физической подготовки военнослужащих. Цель и задачи боевого совершенствования войск, военно-профессионального обучения курсантов и слушателей, физической подготовки военнослужащих определяет подбор содержания, которое включает средства обучения (физические упражнения, приемы и действия из всех разделов физической подготовки к

---

широким привлечением спортивных и подвижных военно-прикладных игр), воспитания, духовного и телесного развития, морально-психологической подготовки занимающихся.

4. Субъекты и объекты процесса физического совершенствования. Основными структурными единицами системы физической подготовки в войсках и вузах являются субъекты (управляющая подсистема) и объекты (управляемая подсистема) системы (компонента) управления.

– Субъектами процесса военно-профессиональной подготовки и физического совершенствования являются командиры учебных подразделений, специалисты физической подготовки, профессорско-преподавательский состав, органы воспитательной работы, в учебно-воспитательных целях — курсанты и слушатели на учебно-методических занятиях.

– Объектами процесса военно-профессиональной подготовки и физического совершенствования являются все военнослужащие.

5. Педагогическая технология физического совершенствования различных категорий военнослужащих. Под педагогической технологией физического совершенствования различных категорий военнослужащих понимается структурированная методика проведения различных форм физической подготовки и спорта с широким привлечением спортивных и военно-прикладных подвижных игр, включающая совокупность средств, методов, форм обучения, воспитания и развития военнослужащих, комплексного контроля за их физическим состоянием, построенная с учетом общих и специфических закономерно-

стей и принципов дидактики и физического воспитания, а также этапов военно-профессионального обучения и становления.

6. Управление процессом физического совершенствования в войсках и вузах. Управление системой и процессом физического совершенствования военнослужащих осуществляется на нескольких уровнях:

– *на институциональном* — первым заместителем Министра обороны РФ, управлением военного образования, Главным управлением боевой подготовки ВС, управлением физической подготовки и спорта;

– *на управленческом* — управлением боевой подготовки военных округов (флотов), объединений ВВС, РВСН — начальниками физической подготовки и спорта военных округов (флотов), объединений ВВС, РВСН;

– *на организационном* — командованием воинских частей, военно-учебных заведений, начальниками физической подготовки и спорта частей, начальниками кафедр физической подготовки и спорта;

– *на командно-методическом* — командирами подразделений, преподавателями кафедр физической подготовки и спорта.

Результаты многочисленных педагогических констатирующих и формирующих экспериментов, проведенных нами или под нашим руководством другими исследователями, подтверждают достаточно высокую эффективность реального внедрения этой концепции в практику войск и вузов.

*Ключевые слова: игра, игровая деятельность, утилитарная деятельность.*

---

### Список литературы

1. *Былеева Л. В.* Подвижные игры: Учебное пособие для институтов физической культуры. М., 1974.
2. *Былеева Л. В., Коротков И. М.* Подвижные игры: Учебное пособие для институтов физической культуры. М., 1982.
3. *Геллер Е. М.* Подвижные игры в спортивной подготовке студентов. Минск, 1977.
4. *Геллер Е. М.* Спортивные развлечения и игры. Минск, 1971.
5. *Герд И. Я.* Игры для детей всех возрастов. Л., 1926.
6. *Крупская Н. К.* О дошкольном воспитании: Сборник статей и речей. М., 1967.
7. *Макаренко А. С.* Игра // Макаренко А. С.: Собр. соч. М., 1940. Т. 4.
8. *Макаренко А. С.* О воспитании молодежи // Воспитание коллективизма. М., 1951.
9. *Пономарев Н. И.* Игровое и утилитарное в физическом воспитании // Теория и практика физической культуры. 1967. № 4.
10. *Пономарев Н. И.* Феномен игры и спорта // Теория и практика физической культуры. 1972. № 1.
11. *Плеханов Г. В.* Письма без адреса, искусство и общественная жизнь. М., 1956.
12. *Скотак А.* Подвижные игры: Руководство для ведения подвижных игр в трудовых школах и на детских площадках. Петроград, 1929.
13. *Спенсер Г.* Основания психологии. СПб., 1997.