

М.О. Чулошнікова (Україна, м. Кривий Ріг)

УМОВИ Й ЗАСТЕРЕЖЕННЯ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ ГРИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

У статті аналізується стан застосування гри як форми організації педагогічної діяльності в дошкільній освіті. Авторка вказує на недостатню дослідженість суттєвих особливостей феномена гри, неврахування яких значно знижує її педагогічний потенціал; наводиться низка рекомендацій, урахування яких необхідне при використанні гри.

Ключові слова: *гра, свобода, вільна діяльність, умови застосування гри.*

Проблема гри як діяльності, що має особливе значення в житті дитини, завжди знаходилась у центрі уваги дослідників дитячого розвитку. Феномена гри торкаються у своїх роботах видатні психологи та педагоги Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, О.В. Запорожець, Д.Б. Ельконін та інші. Гру позначали як засіб штучного тренування надлишкових сил, що шукають собі виходу у вигаданій діяльності (Г. Спенсер), ототожнювали з насолодою, що пов'язана з вільним від зовнішньої потреби проявом надлишку сил (Ф. Шіллер), вбачали в ній добровільну дію або заняття, що супроводжується почуттям напруги та радості, усвідомленням "іншого буття" на відміну від "повсякденного буття" (Й. Хейзінга), або як форму вільного самовиявлення людини, яка через реальну відкритість світові репрезентує певні ситуації, змісти та стани (К. Сігов:). К. Гросс називає ігри початковою школою поведінки, а Я. Корчак, підтверджуючи цю позицію, зазначає, що гра є можливістю відшукати себе в суспільстві, в людстві, у Всесвіті. О. Фінк називає гру основним засобом спілкування людини з можливим.

Згідно з переважаючою позицією вчених, гра є найважливішою та надзвичайно ефективною в дитячому віці формою соціалізації дитини, що забезпечує освоєння світу людських відносин (див. [10]). Вона містить зразок майбутнього дорослого життя в зрозумілій для дитини та прийнятній для її наслідування формі. Людство здавна використовує гру як засіб виховання, навчання та передавання досвіду. Сьогодні гра знаходить своє активне застосування в системі освіти, утворюючи широку групу методів та прийомів організації педагогічного процесу.

Якщо взяти до уваги приклади суто педагогічного визначення гри, то метафора, застосована В.О. Сухомлинським у цьому сенсі, найбільш вдало характеризує спектр та напрямок виховного потенціалу гри: "Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається живильний потік уявлень та понять. Це іскра, що запалює вогник допитливості та цікавості" [4; с. 187]. Продовженням зазначеної думки Сухомлинського слугує визначення С. Шацького: він позначає гру як життєву лабораторію дитинства, в якій обробляється життєвий матеріал, та як найздоровіше ядро розумної школи дитинства [10; с. 223]. На думку О.Леонт'єва, тільки в грі дитина оволодіває найбільш широким, безпосередньо недосяжним для неї колом дійсності.

Сучасна методика по-різному підходить до визначення дидактичного статусу навчальних ігор: їх відносять до засобів (Н.П. Анікеєва, І.Р. Петерсон, П.І. Підкасистий), або методів (Л.Г. Семушина, Т.М. Сорокіна, С.А. Харченко), а врешті – до форм навчання. У вітчизняній психолого-педагогічній літературі гра розглядається як діяльність, що має важливе значення для дитини дошкільного віку: у ній відбувається орієнтація у відносинах між людьми, опанування первинними навичками кооперації (О.В. Запорожець, О.М. Леонт'єв, Д.Б. Ельконін, Л.А. Венгер, О.П. Усова та інші).

У результаті багаторічних спостережень, спеціальних педагогічних досліджень та вивчення досвіду педагогів-практиків, накопичено дані про особливості ігор дітей різних вікових груп. Ці особливості, визначені педагогами-дослідниками (Р.І. Жуковська, Ю.А. Аркін, О.П. Усова, О.В. Запорожець) та психологами (Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін та іншими), носять комплексний характер та можуть слугувати орієнтирами в керівництві дитячою грою.

Працівники дошкільних закладів докладають сьогодні чимало зусиль для проведення різноманітних заходів щодо організації навчально-ігрової діяльності вихованців, але ефективність таких зусиль іноді залишає бажати кращого. Причина, на наш погляд, полягає в низькій поінформованості педагогічних працівників щодо специфічних умов використання гри як засобу освіти, недостатності методичного вивчення стану дитячої гри в дошкільних закладах, відсутності цілеспрямованої роботи щодо формування знань та навичок з організації навчально-ігрової діяльності дошкільників.

Психологи та педагоги намагаються підкреслити, що і дитині, і дорослому притаманно грати, що гра є одним з основних, необхідних видів людської діяльності. Адже, якщо це так, то марно на гру витрачаються неабиякі зусилля та чималі кошти в пошуках ефективної системи навчання та виховання. Попри це, методичний аналіз застосування гри як форми організації педагогічного процесу та дослідження науково-методичної літератури з означеного питання дозволяє дійти висновку, що наявний стан теоретичного вивчення та методичного використання гри є недостатнім і створює тенденцію до виникнення й поглиблення кризи гри як освітнього "інструменту".

Незважаючи на багатовікову традицію плідного теоретичного дослідження та активного практичного використання означеного феномену, ми наважимося висунути гіпотезу щодо того, що в дошкільній педагогіці значення гри як основного педагогічного засобу виховання є дещо перевищеним. На нашу думку, це багато в чому впливає з недостатнього філософського розуміння сутності гри.

Метою статті є дослідження тих сутнісних особливостей гри, ігнорування яких робить небезпечним повальне використання гри як основного педагогічного засобу. Результатом такого дослідження має стати формулювання методичних рекомендацій щодо впровадження ігрових методик у практику освітньо-виховного процесу в дошкільному закладі, врахування яких дасть можливість уникнути підкресленої нами негативної тенденції. Для того, щоб визначити умови застосування гри в педагогічних цілях та сформулювати певні застереження щодо її використання, спочатку визначимо сутність самої гри та її особливості.

Гра є одним з основних феноменів людського буття. Цей підхід покладено в основу створення систематичного опису означеного феномена в книзі О.Б. Демидова "Феномени людського життя" [1; с. 72]. Автор відзначає, що, наприклад, німецький філософ Ойген Фінк (1905-1975) в праці "Основні феномени людського життя" виділяв як

основні такі феномени: працю, гру, панування та смерть. "Людині, – писав він, – за своєю суттю притаманно працювати, грати, любити, боротися та вмирати" [7; с. 394]. За припущенням О. Фінка, п'ять перелічених ним феноменів наскрізно просотують найбільш значущі форми життєдіяльності людини та є універсальними для всіх людей. Та при цьому, Демидов вказує, що всі ці феномени є незалежними й неранжованими. Як аргумент він наводить твердження О. Фінка стосовно того, що феномени людського буття не можуть бути предметом "об'єктивного дослідження", оскільки немає абсолютно "об'єктивної шкали" або безумовної системи виміру, за якою можна було б розставити перелічені феномени "за рангом".

Зрештою, підсумовує Демидов, у нас немає підстав стверджувати, що гра "первинніша" або "головніша", ніж, наприклад, любов. Намагаючись по чергово зіставляти наведені Фінком прояви людського буття, Демидов погоджується з думкою О. Фінка, що кожен з феноменів людського буття є фундаментально незалежним від інших подібних.

У світлі наведених міркувань, можна дійти висновку, що однією з характерних рис гри є її фундаментальна незалежність від будь-яких феноменів людського життя. Отже, приймаючи до уваги цю тезу, ми надалі маємо дотримуватись чіткого розмежування кордонів гри між кожним з феноменів людського буття: працею, пануванням, вірою, любов'ю та інш. Цілком справедливо в цьому контексті буде зазначити, що і освіта не повинна цілковито перетворюватись на гру і навіть не мімікрувати під неї.

Й. Хейзінга наводить таке визначення: "Гра є добровільна дія або заняття, що здійснюється всередині встановлених кордонів місця та часу за добровільно прийнятими, проте абсолютно обов'язковими правилами з метою, що полягає в ній самій та супроводжується почуттям напруги та радощів, а також усвідомленням "іншого буття", ніж "пересічне життя" [9; с. 41]. Близьку, проте з іншими акцентами, дефініцію дає К.Б. Сігов: "Гра – форма вільного самовиявлення людини, що передбачає реальну відкритість світу можливого та розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді представлення (виконання, репрезентації)" [4; с. 21]. Згідно з наведеними означеннями можна визначити такі особливості та відмінні риси феномена гри.

Особливістю визначення гри як вільної діяльності є те, що свобода розуміється в декількох аспектах. По-перше, як незалежність від диктату інших людей. Гра за наказом, зазначає Хейзінга, – вже не гра. Найбільше, на що така гра може претендувати – це статус репродукції чи імітації самої себе.

По-друге, під свободою розуміють "неінстинктивну" зумовленість поведінки гравців. У немовлят та дитинчат тварин такої свободи ще немає, – уважає Хейзінга. В тій мірі, в якій ними керує інстинкт та в якій мірі гра призначається для розвитку їх тілесних та селективних здібностей, вони й грають. Можна стверджувати, що діти та тварини грають, коли вони відчувають задоволення, коли грають для радощів – у цьому й полягає їхня свобода.

По-третє, свобода в контексті гри розуміється також як незалежність від утилітарних цілей. Гра не диктується фізичною необхідністю або моральним обов'язком. Вона є чимось зайвим, без чого можна обійтись. Її власні цілі випадають зі сфери безпосереднього матеріального інтересу. Коли грають тільки заради якоїсь вигоди, гублять з поля зору власне значення гри. Чим менше ми пов'язуємо гру з якимись життєвими прагненнями, тим більше вона стає безцільною, тим скоріше знаходимо в ній мале, але повне в собі щастя, – відзначає О. Фінк. Справжній гравець грає тільки заради того, щоб грати.

З огляду на щойно підкреслені нами сутнісні особливості гри з погляду філософського її тлумачення, доходимо висновку, що використовуючи гру як базовий педагогічний засіб у процесі підготовки дитини до школи, ми припускаємося низки помилок, а саме:

- вважаємо гру за наказом (проханням, регламентом, розкладом) дійсною і дієвою, ігноруючи при цьому той елемент примусовості, який зводить нанівець свободу гри;
- приступаючи до організації дитячої навчальної гри, нівелюємо індивідуальні особистісні потреби кожної дитини, декларуючи "урівнювальну" мотивацію, яка не забезпечує реалізації свободи кожної окремої особистості як фундаментальної основи її всебічного розвитку;
- вважаємо гру за винагороду (фішки, бали, призи) справжньою грою, попри те, що це не відповідає розумінню свободи, як основної характеристики гри та відсутності утилітарного інтересу як обов'язкової умови реалізації справжньої гри.

Ще однією з суттєвих характеристик гри є її "несерйозність", вигадливість, мрійливість. Саме це й збиває з пантелику недосвідчених гравців та деяких дослідників цього феномена. Адже характеристика гри як ілюзорного світу не виключає того, що гравці можуть мати вельми серйозну налаштованість та відповідний настрій. Гра та серйозність міняються місцями: гра перетворюється в серйозне, а серйозне – в несерйозне на цей момент. Гра може сягати вершин священного, залишаючи позаду серйозність буденного життя. Несерйозне ставлення до гри, до її правил – вбиває гру. Несерйозність сама по собі ще не є гра. Й. Хейзінга зазначає, що таке явище, як "пуерилізм" (що означає дитячість та наївність одночасно від лат. Puer – "хлопчик"), – не є тим самим, що й гра. Пуерилізм – це нерозвиненість, нестача почуття гумору, надмірно бурхлива реакція на те чи те слово, надмірна похвала чи хула [9; с. 191]. Це – стан духу недозрілого юнака, що пов'язаний вихованням та традицією. Справжня гра не характеризується дитячістю, – вважає Й. Хейзінга. Якщо дитина стає пустотливою, – значить, вона не хоче більше гратися або не знає, у що або як грати. Справжня гра пов'язана з натхненням, а не з істеричною збудливістю.

Досить часто під час використання гри як педагогічного засобу педагог не звертає увагу на емоційний стан вихованців і не вважає за потрібне контролювати настання того моменту, коли дитина втрачає натхнення до гри й переходить до забавлянок, пустощів. Забуваючи про обов'язковість присутності атмосфери творчості, що буде тимчасовий, чарівний та привабливий світ, педагог дозволяє спотворити не тільки сам процес гри, але й мету педагогічної діяльності. Проявом цього є суттєве послаблення педагогічного потенціалу гри, поступове перетворення її на звичайну забавлянку, девальвацію самого навчального процесу в системі дошкільної освіти. Крім того, ми знову випускаємо з уваги, що основна ознака гри – її здатність виводити людину за межі буденності, – реалізується лише за

умови наявності того чарівного "духу гри".

На підтвердження цих спостережень наведемо думку М.М. Рубінштейна, який зазначав: "...гра затягує, робить сп'янілим, позбавляє розважливості, захоплення нею все підвищується, і на цьому ґрунті виникають крайнощі: брутальність, розв'язність, пробуджуються паплюжні інстинкти... переможець часто забуває про поблажливості та може перетворитися на примітивного дикуна, що не знає милосердя" [2; с. 70].

Отже, доходимо чергового проміжного висновку – застереження стосовно методики проведення освітніх ігор: випускаючи з поля зору *елемент творчості та справжнього натхнення*, ми не тільки не досягаємо поставленої мети, але й розбещуємо її учасників. Адже, на відміну від ігор взагалі, педагогічна гра має суттєву ознаку – чітко поставлену мету навчання та відповідні їй педагогічні результати, що характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю. Гра відбувається в певних межах простору та часу, в яких існує так званий "ігровий світ" – це ще одна з ознак гри, що виокремлюються в межах її філософського тлумачення. У неї є початок та кінець, вона відбувається в просторі, який визначений попередньо. Ігровий простір може актуалізуватись як на картярському чи шаховому столі, арені цирку, у магічному колі, сцені, кінозалі, так і на спортивному чи дитячому майданчику тощо. На таких відокремлених, обмежених територіях діють свої особливі правила. Цей факт неначе зумовлює утворення тимчасових світів всередині звичайного світу, що створені задля здійснення замкненої на собі дії. Вихід ігрового дійства за межі ігрового світу породжує недолугі ситуації. Уявімо такого собі актора, що, зігравши щойно роль Короля Ліра, в тому самому ігровому стані трагічно промовлятиме свої слова, звертаючись до продавчині в крамниці. Дія доречна, навіть частково священна в певних умовах, за межами ігрового простору стає навіть кумедною та перетворюється на епатаж.

Отже, черговою ознакою гри є її *просторово-часова замкненість*. З цього випливає таке: якщо ми заздалегідь не будемо обговорювати умови та регламент пропонованої гри, а її завершення не позначимо певними знаками – означені межі гри буде розмиті, і вона знову знеціниться як інструмент педагогічного впливу. Як зазначає К.Д. Ушинський: "Звичайно, з огляду на вік має бути виокремлено час і для ігор, але щоб гра була справжньою грою, для цього потрібно, щоб дитина ніколи нею не насичувалася та звикла мало-помалу без зусиль та примусу покидати її задля роботи" [6; 442].

У зазначеному вище контексті можна, перетинаючи дві ознаки гри (здатність створювати свій особливий, чарівний світ, сповнений радісної творчості та свободи самовиявлення та її просторова – часова замкненість) – сформулювати таку рекомендацію, повторивши думку великого педагога: у процесі організації та проведення освітньої гри варто таким чином регламентувати час її тривалості, щоб діти трошки не встигали нею насолодитись та перенасититись. Включаючи таким чином психологічний "ефект очікування" наступного акту такої гри, ми уникаємо набридливості, нудьги, перевтоми і забезпечуємо наявність емоційного піднесення, активації всіх моральних та розумових потенцій дитини на період чергової гри. Крім того, крім чітко дозованого часу на проведення навчальної гри, ми маємо дбати про необхідність поступового введення до структури гри все більше "дорослих", серйозних елементів справжнього дорослого життя майбутніх учнів – з метою поступового привчання вихованців до наступної ступені їх життя. К.Д. Ушинський з цього приводу зазначив: "Ви готуєте дитину до життя, а в житті не всі обов'язки є цікавими, і якщо ви до 10 років вчитимете дитину граючись, то приготуєте їй страшну муку, коли зустрінеться вона потім з серйозними навчальними обов'язками, іноді зовсім нецікавими" [6; 445].

У наукових працях все частіше зустрічаються певні застереження та попередження стосовно стриманого та обережного використання дидактичної гри та гри взагалі в системі дошкільної освіти. Так, наприклад, французький педагог Селестен Френе зауважує: "Безмежна популярність ігор тільки погіршує загальні негаразди. Справа в тому, що гра аж ніяк не готує дітей до життя. Вона спалює той надлишок енергії, якому традиційна педагогіка не може знайти розумного застосування" [8; с. 189]. На його думку, проблема полягає в тому, що педагогіка гри прагне розділити життя та поведінку людини на дві зони. Перша – зона серйозних справ, до якої залучається насамперед праця, а також багаточисельні, іноді дуже важкі буденні обов'язки людини. Друга зона допомагає людям розслабитися та відпочити, зняти напругу – це є зона розваг та ігор. Несприятливі тенденції зростають, коли людина порівнює результати подібного розподілу життя: одна зона потребує зусиль, жертв та страждань, а друга сповнена радісного збудження та насолоди. У світлі таких уявлень абсолютно природним є прагнення "пересічної" людини уникати роботи та труднощів заради насолоди. І в решті-решт, саме тут автор вбачає драму нашого часу. Цим пояснюється, чому дитина є млявою та апатичною в школі, не бажає брати на себе ніяких зобов'язань та чому вона пожваблюється лише в зоні ігор та розваг. Коли ж людина долає перехідний вік, така тенденція стає незворотною. Вирішення означеної проблеми Френе радить знаходити в заміні педагогіки гри на педагогіку праці, яка здатна повернути людям сенс життя, розкриваючи її справжні цінності.

Суголосним думці Френе виявляється твердження М.М. Рубінштейна (1878-1953) стосовно того, що тенденція нашого часу, яка виявляється в прагненні – приховано або відкрито – додати дитячій грі струменя інтелектуалізму, є досить небезпечною. "Ми бачили раніше, як все більше поширюється ця тенденція. Немає сумнівів, що прагнення використовувати ігри як навчальний засіб призведе до вкрай негативних наслідків" [2; с. 68]. Певні застереження стосовно безмежного використання гри в освітніх цілях висловлює і К.Д. Ушинський (1824-1870): "Звичайно, можна вивчити дитину читати та писати граючись, але я вважаю це шкідливим, тому що, чим далі ви будете оберігати дитину від серйозних занять, тим складніше для нього буде перехід до них" [5; с. 426].

Сучасні дослідники (Р.А. Іванкова, Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова) також зазначають, що ігри сучасних дітей у дошкільному закладі, особливо сюжетно-рольові, стають дедалі бідніші за змістом та тематикою, у них відзначається багаторазова повторюваність сюжетів, переважання маніпуляцій над образним відображенням дійсності. У сучасному дитсадку частіше надається увага матеріальному оснащенню гри, ніж розвиткові самих ігрових дій та формуванню в дітей гри як діяльності, що, у свою чергу, значно зменшує освітній та виховний ефект гри. Відповідні явища є тим більш згубними, бо мають місце в процесі освіти дошкільнят, адже саме цей вік характеризується підвищеною чутливістю дитини до екзистенційних переживань, гострою сензитивністю. Як результат – викривлюється та спотворюється окреслення кордонів Я-концепції через встановлення дистанції з іншими людьми, формування

узагальненої концепції іншої людини, дитина занадто стає вразливою щодо будь-якого впливу інших людей.

Отже, зазначимо: безумовно, гра є найважливішою та надзвичайно ефективною в дитячому віці формою соціалізації дитини, але за умови, що в процесі її використання як основного інструменту в системі дошкільної освіти будуть враховуватись такі застереження:

1. Приступаючи до організації гри, варто чіткого розмежовувати кордони самої гри між кожним з феноменів людського буття: працею, пануванням, вірою, любов'ю тощо. Освіта також не повинна цілковито перетворюватись на гру і навіть не мімікрувати під неї;

2. Не можна вважати гру за наказом (проханням, регламентом, розкладом) дійсною і дієвою, ігноруючи при цьому той елемент примусовості, який зводить нанівець свободу гри та девальвує сам освітній процес;

3. Неприпустимо декларувати "урівнювальну" мотивацію, яка не забезпечує реалізації свободи кожної окремої особистості як фундаментальної основи її всебічного розвитку;

4. Не застосовувати до вихованців додаткових стимулів (фішки, бали, призи) залучення до освітньої гри, крім того природного, яким є сама ігрова діяльність. Відсутність утилітарного інтересу має стати обов'язковою умовою реалізації справжньої освітньої гри.

5. Під час проведення освітніх ігор не можна випускати з поля зору елемент творчості та справжнього натхнення, не дозволяючи учасникам перетворювати ігрову атмосферу на розв'язність та пустування, дотримуватись чітко поставленої мети навчання та відповідних їй педагогічних результатів;

6. У процесі організації та проведення освітньої гри варто таким чином регламентувати час її тривалості, щоб діти трошки не встигали нею насолодитись та перенасититись.

7. Освітні ігри повинні поповнюватися елементами дорослої людської діяльності, поступово набуваючи серйозного характеру.

Часто буває так, що добрі наміри та цілі педагога вступають у суперечність з впровадженою на практиці технологією, і це перешкоджає досягненню поставленої мети. На жаль, вищезазначені нами негативні тенденції нестримного, непродуманого використання ігор у педагогічній практиці дошкільних закладів поки що не локалізуються жодним чином. Водночас крім сформульованих нами рекомендацій, у педагогічній практиці існує неабиякий потенціал для вирішення цієї проблеми, але за умови ігнорування сутнісних характеристик гри, подібні методи просто не досліджуються.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демидов А.Б. Феномены человеческого бытия / А.Б. Демидов. — Минск, 1997.
2. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики: учебное пособие / А.Н. Джурицкий. — М., 1998.
3. Рубинштейн М. М. Педагогическая психология в связи с общей педагогикой / М. М. Рубинштейн. — М.: Мир, 1927
4. Сигов Б.К. Игра / Сигов Б.К. // Современная западная философия: [Словарь]. — М. : Политиздат, 1991.
5. Ушинский К. Д. Организация первоначального обучения / Ушинский К. Д. // Избр. пед. произв. — М., Просвещение, 1968.
6. Ушинский К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении / Ушинский К. Д. // Избр. пед. произв. — М.: Просвещение, 1968.
7. Финк О. Основные феномены человеческого бытия / Финк О. // Проблема человека в западной философии. — М.: Прогресс, 1988.
8. Френе С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе: [пер. с фр.] / [Сост. общ. ред. и вступ. ст. Б. Л. Вульсона]. — М.: Прогресс, 1990.
9. Хейзинга Й. Homo ludens / Й. Хейзинга. — М., 1992.
10. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах / С.Т. Шацкий. — Москва: Педагогика, 1980. — Т. 2.
11. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М.: "Педагогика", 1978.