

Игра и детство: онтологические перекрестки

Л. Т. Ретюнских

доктор философских наук, профессор, МГУ им. М. В. Ломоносова. Россия, г. Москва.

E-mail: retunlar@gmail.com

Аннотация: в статье предлагается рассматривать игру и детство как онтологические феномены, в контексте субъектности их бытия. Игра как бытие конституируется в мире экзистенций. Она является одним из феноменов бытия, отграниченных от иных (работы, войны и т. п.). Иными словами, **играть** – означает осознавать, чувствовать, оценивать себя именно играющим (а не работающим, воюющим и т. п.). А понять игру – значит сформировать рационально-эмоциональный образ феномена, предполагающий размытость его границ.

Детство начинает обладать своей бытийностью благодаря качественно отличному от взрослого (обыденного, повседневного) детскому мировосприятию, оно конституируется при помощи игры. Традиционная пропедевтическая концепция детства, восходящая к Аристотелю, вписывает детство в повседневность, линейную развернутость бытия, в границы которой ребенок – недочеловек, а детство, если так можно выразиться, – «недобытие». Общая характеристика «не-до» лишает его субъектности, ибо в этой стратегии исследования субъект не признается носителем смыслообразующих векторов, а там, где нет смысла, нет бытия. Однако феномен детства может быть представлен и как экзистенциальный: самоценный, целостный и глубокий, создающий собственные смыслы, в корне отличные от смыслов обыденного опыта и традиционной повседневности.

В статье обосновывается тезис о том, что детство и игра не тождественные, но взаимопересекающиеся реальности, участвующие в созидании друг друга. Точками пересечения названы «взрыв повседневности», искренность и самоидентификации.

Ключевые слова: игра, детство, онтология игры и детства, смыслы, повседневность, педагогика, образование, воспитание.

Игра и детство воспринимаются, как в науке, так и в пространстве обыденного сознания и здравого смысла как неразрывно связанные явления и взаимодополняющие друг друга понятия. Что нового можно увидеть в их взаимодействии и взаимопроникновении? Полагаю, что онтологический взгляд на проблему поможет осветить такие ее стороны, которые не всегда заметны традиционным исследователям этих процессов в рамках психологии и педагогики. Начнем с игры.

Замечу, разница между философским и психологическим подходом к игре заключается в том, что для психологии конкретные игры конкретных людей, в том числе и детей, являются непосредственным предметом исследования, а следовательно, изучаются и описываются игры детей разных возрастов с целью выявить некие общие тенденции в их существовании, установить причинно-следственные связи, другими словами, обобщить эмпирический материал. Философия же, по традиции, взирает на мир «с высоты птичьего полета», и для нее предметом анализа будут не конкретные игры конкретных людей, а игра вообще, которая в том или ином виде осуществляется в деятельности конкретных людей в конкретной ситуации. Психологические исследования, в данном случае, станут основанием, базой создания более высокой абстракции по имени «игра» и наполнения ее множественными смыслами. Отсюда, «собираительство» и описание детских игр не есть задача философии.

Что касается педагогического контекста, то педагогику я понимаю в русле концепции С. И. Гессена [3], как практическую философию, что обозначает ее задачу не как теоретическую, а как прикладную. Педагогика не исследует (в том смысле, что не дает теоретического описания) детские игры, она их создает, осуществляет и использует на основании данных психологии, культурологии, философии и т. п. Поэтому теоретические отрасли знания отвечают на вопрос «что такое игра?». А педагогика – на вопрос «как можно использовать (создать, организовать, применить и т. п.) игру (в обучении, воспитании и т. п.) и зачем она нужна?».

Таким образом, описанием игровых явлений сегодня занимаются многие конкретные науки, ведущие активную работу по сбору эмпирического материала исследования игры во-

обще, изучают разные игры (спортивные, игры-шансы, компьютерные и т. п.), игровые атрибуты, субъектов игры (дети, взрослые, студенты, подростки и т. п.), этнические игры и т. д. Все они дают первичный уровень общения, предлагая то или иное видение игры как таковой, позволяющее отделить игру от не-игры. Что касается философских оснований анализа игры, то они, на мой взгляд, пролегают в поисках разных стратегий концептуализации игры на основании интерпретации данных конкретных наук. Какие можно увидеть стратегии концептуализации в современной философии?

Большинство исследователей игры, так или иначе, сводят весь игровой комплекс к игровой деятельности в значении действия (эти понятия можно часто встретить в синонимичном употреблении), т. е. остаются приверженцами классических способов видения предмета. Например, Й. Хейзинга [10], которого по праву считают первым автором, создавшим целостную концепцию игры, понимает ее исключительно в контексте деятельностных характеристик и конкретных социокультурных реалий, отсюда само утверждение о тотальности игры, что, на мой взгляд, не соответствует ее реальности. Аналогично подходят к игре Г. Спенсер и его последователи. Если в культурологическом анализе (Хейзинга) игра-деятельность трактуется как всеобщность культурного бытия человека, то в психологическом (Б. Эльконин, К. Грос, Бойтендаик и др.) – как поведение. В рамках деятельностного подхода важнейшим способом аналитического описания игры становится классифицирование, широко распространенное в классических познавательных системах еще со времен Аристотеля. Определенную классификацию игр дают М. Роу, М. Мидли, Р. Кеилиос [15] и др., от чего я сознательно отказываюсь в своем анализе игры, так как полагаю ее экзистенциальным феноменом, познаваемым в своей сути через постнеклассические методы и принципы.

Моя позиция является продолжением концепции игры, созданной Е. Финком [9], трактующим ее как феномен бытия. С моей точки зрения, игра осуществляется в жизненном мире человека в трех уровнях – *эмпирическом, экзистенциальном и коммуникативном*. Она, на мой взгляд, не столько действие, сколько состояние, и именно поэтому выявление сущностных особенностей игры невозможно без соотнесения ее с миром экзистенций, т. е. анализа специфики экзистенциального уровня бытия игры. Познание игры как экзистенции всегда прочувствованно и аксиологично, оно включает в себя рациональные и иррациональные моменты. Экзистенциальные признаки игры можно выявить с гораздо меньшей степенью точности и определенности, чем формальные (подчиненность правилам, определенное место, темпоральная замкнутость и т. п.), но все они складываются в единое переживание и осознание игры.

Игра как онтологический феномен предполагает наличие границ, определяющих ее качественное своеобразие и несводимость к иным феноменам, неразственность в них, равно как и неразственность иных феноменов в игре. Непреходящая суть игры в том, что она игра, она не «разыгрываемое бытие», но сама есть бытие, наделенное собственной подлинностью и самостью. И эта бытийная подлинность игры проявляется в ее «человечности», игра имеет место тогда, когда ее существование переживается, осмысливается и воспринимается субъектом как игровое.

Иными словами, **играть** – означает осознавать, чувствовать, оценивать себя именно играющим (а не работающим, воюющим и т. п.). А понять игру – значит сформировать рационально-эмоциональный образ феномена, предполагающий размытость его границ. Игра может в любой момент превратиться в не-игру, стоит ее субъекту отнестись к игровому действию как к чему-то другому, например зарабатыванию денег (профессиональный футбол); способу мести (принц Гамлет); страсти (азартный игрок) и т. д. Так же как не-игра легко трансформируется в игру, например сдача экзамена: стоит к нему отнестись как к игре, и полученная «двойка» будет восприниматься не как трагедия, а всего лишь как проигрыш. Более подробно с моим видением игры читатель может познакомиться в [5; 6; 7].

Таким образом, игра становится онтологическим феноменом тогда и только тогда, когда ее бытийность неразрывно связана с субъектом.

Субъектность игры делает ее многослойной, многоплановой, изменяющейся реальностью, не всегда коррелирующей с традиционными сюжетами, зафиксированными в культуре (спортивные игры, ролевые и т. п.). Если игра субъектна и это выводит ее понимание в поле онтологических смыслов, то как же быть с детством?

Детство, подсказывает нам здравый смысл, и ему вторят конкретные науки, есть просто период в жизни человека, предшествующий взрослости, он неразрывно связан с объективными процессами взросления, т. е. превращение индивида из младенца (недостаточного

человека) во взрослого (полноценного, достаточного), совершаемое по объективным физиологическим законам и сопровождаемое соответствующими психологическими и социальными изменениями. Следовательно, его характеристики и качественная определенность не могут быть связаны с субъектностью, за которой с необходимостью следуют субъективность и релятивность. Разве может быть детство релятивно? Можно согласиться с тем, что игровая реальность создается субъектом, который определяет, играет он или нет, но реальность детства создана природой, и никто не может выбрать, быть ему ребенком или нет.

Так или примерно так будет рассуждать исследователь, отказывающий детству в самостоятельной бытийности. Однако феномен детства может быть представлен и как экзистенциальный: самоценный, целостный и глубокий, создающий собственные смыслы, в корне отличные от смыслов обыденного опыта и традиционной повседневности. И это один из первых онтологических перекрестков детства и игры. Условно обозначим его как «взрыв повседневности».

Традиционная пропедевтическая концепция детства, восходящая к Аристотелю, вписывает детство в повседневность, линейную развернутость бытия, в границах которой ребенок – недочеловек, а детство, если так можно выразиться, – «недобытие». Общая характеристика «недо» лишает его субъектности, ибо в этой стратегии исследования субъект не признается носителем смыслообразующих векторов, а там, где нет смысла, нет бытия. «Взрослый» автор с позиций своей взрослости фиксирует игровой характер смыслообразования в мире детства, полагая его чем-то вторичным по отношению к смыслообразованию взрослого мира. Взрослый «знает», что хорошо, что плохо, что вредно, что полезно, что важно, что неважно и т. п., и транслирует это знание в мир детства с заведомой установкой на то, что его смыслы – настоящие, а детские – не настоящие, временные, говоря игровым языком, «незаправдашние». Или это – игра, в отличие от его, взрослого, настоящей жизни. Однако это сравнение никак не может быть названо пересечением или перекрестком, но лишь аналогией, т. е. реальность, существующей параллельно. В границах повседневности детство подобно игре, оно – не настоящее (в значении не важное).

Пересечение возникает там, где субъектность бытия потенциально готова преодолеть повседневность, выйти за ее границы. Ребенок реализует свою субъектность через игру, она становится эффективным механизмом смыслосозидания, творящего мир. Ребенок, даже будучи «недочеловеком», является субъектом, создающим реальность, задавая ей смысловые границы и ценностные ориентиры. Детство «взрывает повседневность» только потому, что ему чужда обыденность с ее четкими контурами и устоявшимися стандартизированными веками (сначала школа, потом институт, потом работа, потом семья и т. п. – или работа важнее игры, каждый должен... и т. д.). Детство создает собственные ориентиры, собственный мир, подвижный, меняющийся в противовес рутинному, монотонному, стабильному, понятному, приспособленному к природе, культуре, привычкам и т. п. миру повседневности. Игра же не только является инструментом этого созидания, но и сама по себе противостоит повседневности, т. е. «взрывает ее», так как удваивает мир, превращая короля в шута, принца – в нищего, начальника – в подчиненного, и наоборот. В игре все возможно, все допустимо, реализуемо то, что неприемлемо в границах обыденности. Именно об этом любимый нами с детства роман Марка Твена «Принц и Нищий». О мальчике, вынужденном жить в границах повседневности, великолепной, царской, блестящей, и о другом мальчике, который с точки зрения здравого смысла Ее Величества Повседневности лишен детства, ибо беден, нелюбим отцом-вором, избиваем вечно пьяной бабкой, принуждающей его нищенствовать, что он и делает, но ровно настолько, чтобы избежать побоев. Но в своих мечтах он – Принц. О чем говорят мальчики, встретившись? Давайте вспомним этот искрометный текст М. Твена в переводе К. Чуковского:

«Но расскажи мне лучше об Оффаль-Корде. Весело тебе живется?»

– По правде сказать, ваша милость, очень весело, когда я не голоден. Иной раз к нам заходит Петрушка или фокусник с обезьянами, – препотешные, скажу вам, зверьки, и как разодеты! Они представляют войну, дерутся, стреляют, пока не окажутся убитыми все до одного. Препитательно, и стоит-то всего один фартинг, хотя, поверьте, сэр, заработать фартинг иной раз вовсе нелегкая штука.

– Ну, рассказывай еще что-нибудь.

– Иногда мы, оффаль-кордские ребята, деремся на палках, как настоящие подмастерья.

– Вот чудесно-то! Мне очень нравится! – воскликнул принц с загоревшимися глазами. – Ну, как же вы еще играете?

– Бегаем взапуски, сэр, кто кого перегонит.
– Это тоже недурно. Еще что?
– Летом плаваем и плещемся в канавах или в реке, сэр; гоняемся вплавь друг за дружкой, брызгаемся водой, ныряем и ловим друг друга, стараюсь окунуть в воду, и...
– Вот прелесть! Да я бы отдал все отцовское королевство за одну такую игру! Что же вы еще делаете? Рассказывай поскорей!
– Еще, случается, поем и пляшем вокруг майского шеста в Чипсайде; а то еще роемся в песке или лепим пирожки из грязи, – вот это так весело! Для игры нет ничего лучше грязи. Уж зато как же мы в ней копаемся, не в обиду будь сказано вашей милости!
– Ах, что за прелесть! Да может ли быть что-нибудь лучше! Кажется, если б я мог обуться да одеться, как ты, да хоть разок – один только разок – так поиграть, – только, конечно, чтобы мне никто не мешал, и никто бы меня не останавливал, – я бы охотно отдал свою корону» [8].

Излишни, на мой взгляд, подробные комментарии этого отрывка, автор достаточно четко прописывает детскость одного персонажа и взрослость (вынужденную) – другого. Два мира, одно детство. Принц Эдвард рассудителен, умерен, взвешен. Том Кенти – непосредственен, открыт и искренен. **Искренность**, задающая подлинную бытийность настоящего, пронизывает игру и питает детство. Именно искренность я назову вторым онтологическим перекрестком детства и игры. Играя, мы всегда искренни, если игра не доставляет нам удовольствие, если она содержит в себе момент принуждения, если не наполнена искренними эмоциями, она не является игрой. В игре можно лгать (по правилам, есть очень много игр, предполагающих обман соперника) в действии, но нельзя лгать в чувствах. Ребенок часто лжет (не я разбил вазу, я не видел, где твои очки, я не брал без разрешения твой компьютер, я сделал уроки, можно идти гулять и т. п.), но это – ложь-действие, а «люблю – не люблю» – всегда будет искренне. Искренность характеризует онтологическую субъектность и игры, и детства.

В чем проявляется субъектность бытия детства? В том, что ребенок живет, чувствует, страдает, размышляет – а не готовится жить, любить, страдать и размышлять. Он не знает традиции, а постоянно созидает свой мир, творит язык: мало кто не восхищался способностью детей, осваивающих языковое общение, выражать свои мысли и потребности в совершенно неповторимых словах и выражениях; выстраивает иерархию отношений, формирует систему ценностей, отличную от традиционной (например, ржавый гвоздь в кармане гораздо ценнее, чем тысяча дорогих костюмов от Армани).

Заметим, что современная психология отказалась от взгляда на детство как некую пропедевтику взрослой жизни, это ярко прослеживается в исследованиях Эльконина, противопоставляющего представлению о детской игре исключительно как о подготовке и тренировке, с каким мы встречаемся и у Канта, и у Хейзинги, ее оценку как способа самоощущения ребенка. Каждый согласится с тем, что неиграющий ребенок – это нонсенс, скорее аномалия, чем норма, то, что вызывает тревогу родителей, педагогов и врачей. По мнению Зеньковского, «личность ребенка есть живое и органическое единство, основа которого лежит во внеэмпирической сфере; от первых дней его жизни личность уже окрашена чем-то индивидуальным...» [4].

Игра как социокультурный феномен всегда формируется и осуществляется в дополнение к существенным проявлениям жизни, обеспечивающим те или иные ее потребности. Игровая деятельность, взятая вне контекста игрового сознания, хоть и осуществляется субъектом, но имеет объективные характеристики. Объективно, независимо от субъекта, вступающего в игру, сложились и сформировались ее правила; объективно существуют сложившиеся в культуре стереотипы игрового поведения. Единственным волевым актом субъекта может быть решение о вступлении в игру и выходе из нее. Такое видение игровых процессов создает, действительно, впечатление ее объективности, культурной заданности, имманентной присущности миру объекта. В своем эмпирическом бытии игра, действительно, задана субъекту как внешняя по отношению к нему, объективная реальность. Вряд ли кому-нибудь сегодня придет в голову заново придумать правила игры в футбол, они суть определенная культурная данность, хотя постоянно подвергаются модификациям. Однако это не означает, что игра в своем эмпирическом бытии утрачивает субъектный характер, а субъект становится лишь носителем игрового, а не создателем игры.

Детство же – это жизнь, где игра повелевает, при всей условности, второстепенности, второплановости этого феномена, в мире детства она – госпожа, игра значительно важнее, ценнее и значимее для ребенка, чем самые главные занятия (учеба, спорт и т. п.), если они не

превращаются в игру. Педагоги всех стран и всех времен это хорошо понимали: еще Платон предлагал учить детей играючи, а А. С. Пушкин, представляя нам воспитателя Е. Онегина, уверял, что «...француз убогой, чтоб не измучалось дитя, учил его всему шутя»; и использовали это.

Вместе с тем педагогическое использование игры, как правило, основано на том, что педагог создает определенную игровую модель, задает игровую ситуацию, одним словом, придумывает игру, а ребенок – в нее включается, играет. От того, какие правила будут заложены в игру, какие условия «победы» будут определены, зависит, какую модель поведения, ценности, нормы, какие стандарты будет воспитывать эта игра. Следовательно, игра оказывается очень опасным «оружием». В силу своей привлекательности для ребенка игра может стать в том числе и механизмом манипуляции его сознанием, психикой и т. п. Отсюда, думается, для общества немаловажно, в какие игры играют дети.

Игры, рождающиеся спонтанно, отражают социокультурную реальность, в которой разворачивается жизнь ребенка. В этом отношении весьма презентативным может быть анализ спектакля, виденного мною однажды на сцене Московского театра «Современник», – «Мама, папа, сын, собака» (режиссер Нина Чусова) по пьесе сербской журналистки Биляны Срблянович «Семейные истории». Рассказ о брошенных детях на фоне трагических событий в Югославии у Нины Чусовой получился разговором о сути детской игры вообще. Четверо детей (два мальчика и две девочки) в песочнице играют в «Мама, папа, сын, собака», а по сути – те же «дочки-матери». Папа бьет маму, родители – сына, и все обижают бедную собаку, собакой «назначена» больная девочка. Чулпан Хаматова, Галина Петрова, Ольга Дроздова и Полина Рашкина играют детей, играющих во взрослых. Они варят супчик из песка, чинят машину-табуретку и пляшут в стиле рэп. Суть повествования глубоко трагична, в поведении «детей» много агрессии в сочетании с милосердием, грубости в соединении с нежностью и т. д. Грустно, смешно и страшно.

На этом примере легко проследить онтологические перекрестки игры и детства в рамках их социального бытия. И здесь совершенно очевидно все то, что исследователи подмечают в детской игре, она копирует поведение взрослых, она наполнена социальным содержанием, она распределяет и оттачивает социальные роли и т. д.

Из всего многообразия социальных сюжетов пересечения игры и детства хочется выделить один как бытийственный – *самоидентификация*. Игра является одним из важнейших механизмов социализации ребенка и одновременно «лакмусовой бумажкой» ее негативных трансформаций. Социализация как способ формирования идентичности, а не как путь к занятию той или иной социальной ниши имеет бытийный смысл. Социализация может пониматься как процесс усвоения ребенком норм и ценностей общества. С точки зрения бытийствования, полагаю, лучше использовать термин не усвоения, а присвоения. Только присвоенные ценности включаются в идентификационное пространство личности. Человек идентифицирует себя как русского, поляка, американца, вегетарианца, патриота, защитника природы и мн. др., потому что из всего обилия социальных ориентиров он выбрал эти или они были ему предложены. Это не столь важно в контексте настоящего рассуждения, важно то, что субъектность игры и детства осуществляется в мире смыслов, создаваемых обществом, и реализуется через самоидентификацию субъекта. В какие игры играют дети? Какие социальные роли формируются в процессе игры? Как игра создает социальное пространство детства? Эти и множество других вопросов призывают исследовать их пересечение в социальном бытии.

Игры, по мнению взрослых, могут быть плохие и хорошие, а чем плохие плохи, а хорошие хороши? Вероятно, тем, что одни пролегают в русле господствующих социальных ценностей, а другие – нет. Соответственно, в одной культуре одна и та же игра может быть признана хорошей, а в другой – плохой. Например, игра в войну не вызывает никакого отторжения в традиционном обществе, все мальчишки играют в войну, скажете вы, да, но в пацифистской среде она окажется в числе «плохих». Каждая культура предпочитает, чтобы дети играли в «хорошие» игры, но, как нетрудно заметить, граница между плохими и хорошими релятивна.

Хороши или плохи современные компьютерные игры? Если вы когда-нибудь играли в них или хотя бы наблюдали за игроками, то заметили, что они полностью идентифицируют себя с персонажами игры, даже в терминологии – «я прошел уровень», «я иду», «я стреляю», «я купил», «меня убили» и т. п. Однажды я попыталась воззвать к человечности, наблюдая, как мой внук играет в видеоигру, где взрывались участники, «кровь» забрызгивала стены, а изуродованные тела оставались лежать на земле. Нетрудно догадаться, что меня это смутило и возмутило. На что он (ему было 10 лет) невозмутимо ответил: «Все это не в заправду. Это – игра. Вы

же сами каждый день смотрите телевизор, где показывают, как убивают людей, взрывают, разрушаются дома от бомб, землетрясений и люди гибнут... И это все на самом деле, пусть лучше это происходит в игре, а не в жизни, в жизни все страшнее». Я не нашлась, что ответить.

Только ленивый сегодня не «обрушился» на видеоигры, компьютерные игры, все больше вытесняющие живые коммуникативные действия и т. п. Десятки статей, сотни выступлений, «разоблачений», свидетельствующих о том, что игровая индустрия «портит» детей ради обогащения и т. п. И что? Думается, здесь есть о чем поразмыслить. Несут ли они в себе «объективное» зло – или это просто другая форма освоения реальности, виртуализация самой жизни? Для меня в этой сфере вопросов пока существует больше, чем ответов. Но я глубоко уверена, что и этого «врага» можно превратить в друга. Однако особое место надо, на мой взгляд, отвести азартным играм (игровые автоматы и т. п.), т. е. играм, связанным с корыстными мотивами, мотивами обогащения (причем быстрого и легкого). Сама мотивация участия в игре ради неигровых целей (обогащение) разрушает игру, ибо игра ведется только ради игровых целей – выиграть, создать, достичь до нужного уровня и т. п. Поэтому разговор об азартных играх – это уже разговор не об игре, а скорее, о девиантной форме трансформации личности в процессе социализации в игровой форме. Неудивительно, что «жертвами» «одноруких бандитов» чаще всего становятся подростки.

В силу своего срединного положения в обществе (уже не ребенок, но еще и не взрослый) подросток в условиях рыночных отношений справедливо связывает жизненное благополучие с деньгами. Своих денег у него пока нет, как правило, это небольшие суммы на карманные расходы, а выпрашивать у родителей на каждую мелочь уже стыдно, «гордость не позволяет», потребности же бесконечно растут. Это, обычно, первичный мотив вовлечения подростков в игру на деньги. А дальше сценарий, увы, нерадостный: либо криминал, часто связанный с этой сферой бизнеса и досуга, либо – диагноз, а иногда то и другое вместе. Поэтому игра игре рознь, а детская «лудомания» – это приобретение современного общества, поэтому, считаю, тревога, которую бьют по этому поводу педагоги и общественные организации, вполне оправданна, но чрезмерна. Впрочем, это никак не связано с онтологическим пересечением игры и детства, ибо здесь нет ни того, ни другого (здесь детство начинает преодолевать и «стыдиться» себя), поэтому предлагаю отнестись к этому пассажиру как к ремарке в сторону и примеру того, что не все, что называется игрой, ею является, и не все, что включено в возрастные рамки детства, определяет его бытие.

Таким образом, подводя некоторый итог вышепредложенным рассуждениям, напомним, что в качестве онтологических перекрестков игры и детства были названы *«взрыв повседневности»*; *искренность и самоидентификация*. Это те точки, где игра и детство созвучны в своей бытийности, а потому воспринимаются в неразрывной целостности, другими словами. Нет детства без игры, нет игры без детства. Сохраняя в себе способность к игре, мы сохраняем детство в своей субъектной бытийности.

Очень важно понять, что это нам дает в практической плоскости. А точнее, в практике воспитания и образования. Каким образом игра, взаимодействующая с детством на бытийном уровне, участвует в процессе установления связей и «мостов» между миром детства и миром культуры, включающей в себя множество элементов, стержневым из которых, без сомнения, является образование.

Игра в воспитании и образовании – хорошо или плохо? Есть мнение, что слишком много сегодня игры в педагогике, и это наделяет некоторой фантомностью все пространство воспитания, вытесняя из детской жизни реальность. Полагаю это мнение небезосновательным. Сам процесс социализации, хоть и идет через игру, в сути своей является выводом ребенка из мира тотальности игры в мир, разделенный на игру и не-игру. В поле «не-игры» в первую очередь появляется работа (учеба), которая призвана создать первичные базовые смыслы его будущей жизни, новые смыслы возникают с отграничением от игры любви, смерти (осознание смертности и появление страхов), отношений господства и подчинения (родитель – ребенок, учитель – ученик, сильный – слабый и т. п.). Этот процесс весьма болезненный для ребенка, это – ломка, переход из органики «хочу, нравится» в мир должного, и если долг будет представлен в форме игры, то мы рискуем получить эффект социального детства, который сейчас начинают активно исследовать психологи, социологи и культурологи, т. е. инфантильного сознания, не способного принимать на себя ответственность ни за себя, ни за дело, которым занят, ни за другого человека.

Однако это не отменяет возможность и необходимость педагогического использования игры именно на том основании, что она со-бытийна детству. Как можно сформулировать

предназначение игры в воспитании детей? Педагоги традиционно говорят о функциях игры, ее возможностях, потенциалах. Однако лучшая игра не может быть панацеей, у нее есть ограничения, поэтому тема ограничений игры, опасностей и рисков и педагогической целесообразности ее использования представляется мне более интересной. Педагогически организованная игра – это все-таки продукт взрослых, это инструмент, а не спонтанное бытие, о котором речь шла выше. Педагогическая игра также отличается от игры-бытия, как искусственный соловей от живого в сказке Г. Х. Андерсена «Соловей». Это может быть хорошо продуманная, сделанная игра, с отточенной методикой, учитывающей и возрастные особенности играющих, и их уровень освоения мира, и многое другое. Она может быть прекрасным педагогическим продуктом, но не быть бытием. И чем лучше создан механизм, чем легче он включает человека в игровые отношения, тем опаснее, так как создает возможность манипуляции. Возникает вопрос нравственных, социальных и т. п. установок игротехника, который уводит нас в сферу этического и создает множественные сюжеты. В силу искренности и доверчивости ребенок идет туда, куда ведут, если сумеют добиться эмоциональной сопричастности. Именно поэтому полагаю весьма нелишним обращать серьезное внимание на содержание игр в разных воспитательных организациях: детских общественных организациях, школах, учреждениях дополнительного образования детей, летних лагерях, центрах образования, клубах и т. п. Но что значит обращать внимание? Контролировать? Кто это будет делать? Кто вправе контролировать педагога – начальник? Так мы вновь приходим к простому способу регуляции – догма, установка и т. п., жесткое требование, которое подчас убивает саму игру и связанное с ней творчество. Я встречалась с ситуацией, где ограничения на игру накладываются очень искусственно, по формальному признаку – например, мы боремся с агрессией, поэтому нельзя играть в настольную игру «Манчкин», где фигурируют термины «убил» и т. п. Зато можно играть в «Эволюцию», где тоже не обходится без «съеденных» и погибших, но это – в природе. Я не могу предложить в данной ситуации никаких готовых решений и рецептов, тем более универсальных, вижу свою задачу только в том, чтобы обозначить проблему, которая, на мой взгляд, в каждом случае решается ситуативно и индивидуально.

Очевидно одно, что игра должна быть органична ситуации, именно ради игры мы едем в летний лагерь и с удовольствием проводим время, предаваясь этому занятию. Все общественные движения, как правило, тоже имеют базовые игровые формы реализации своих программ, дети играют в летчиков, милиционеров, астрономов и т. п., но это игры социализирующего характера, а иногда и напрямую профориентирующие.

Другая проблема кажется мне также заслуживающей внимания. Обозначим ее как проблему участия взрослого (педагога) в детской игре. В ситуации летнего лагеря основным педагогом является вожатый, человек, как правило, относящийся по возрасту к своим воспитанникам в соотношении примерно как старший брат (сестра), весьма традиционный товарищ по играм. Но как быть с педагогом в школе, в кружке, который может по возрасту быть близким к родителям или бабушкам/дедушкам детей? Может ли он быть органичным в детской игре?

Играть любят все, молодые педагоги (вожатые) недавно сами могли себе позволить играть, не стыдясь этого, но вот уже время пришло, и они должны представлять себя во внешнем мире взрослыми. Ситуация общения с детьми дает им возможность временно отказаться от этой роли, и они с невероятной отдачей становятся яркими партнерами детских игр, которые легко понимают своих подопечных. Проблемы возраста здесь тоже, скорее, социальные, а не биологические. Что это означает? Можно в 70 лет быть юношей, а в 20 – стариком. Чтобы искать глубинные основания педагогического влияния на детскую игру и участия в ней взрослого, я бы обратилась к идеям Э. Берна («Люди, которые играют в игры»), который в рамках своего транзакционного анализа выделяет в структуре человеческой личности три состояния: Ребенок – Взрослый – Родитель. Эти состояния есть «целостные системы мыслей и чувств, проявляющиеся в соответствующих моделях поведения». Другими словами, каждый из нас бывает и тем, и другим, и третьим, в зависимости от ситуации, жизненной задачи или непосредственной реакции на раздражение. Я не буду останавливаться на предлагаемой Берном типологии этих состояний (Природный, или Кормящий, Родитель и Контролирующий Родитель, а также Природный, Приспособившийся и Мятежный Ребенок и т. п.), замечу только, что игровая коммуникация есть транзакция по определенному типу. «Взрослого» Берна помещает в горизонтальной структуре личности между Родителем и Ребенком, которого считает наиболее ценной частью нашего Я. Я-Ребенок реагирует непосредственно, не боится эмоций. Я-взрослый объективно оценивает себя и ситуацию, рассчитывает возможности, а

Родитель контролирует, подавляя свои эмоции, стараясь во всем действовать «правильно» и повелевать. Поэтому, на мой взгляд, в состоянии Взрослого (в значении Берна), принимающего и понимающего «своего» внутреннего Ребенка, человек становится прекрасным партнером по игре для реального Ребенка, он умеет и любит играть, одновременно рационально оценивает все плюсы и минусы игры, в отличие от состояния Родителя, в котором он не позволяет себе играть.

Здесь интересно то, что часто хорошими игроками (участниками детских игр) являются люди, не отягощенные профессиональным педагогическим образованием и необходимостью выполнять профессиональные обязанности ежедневно изо дня в день. Может быть, играть с детьми должны особые специалисты – игровики? Не думаю. Играть с детьми могут и учителя, и родители, и старшие товарищи (молодежь), главное, чтобы они хотели этого, и им самим это было *интересно*. Опасность «игровиков» в том, что они делают это «по обязанности», а значит, перестают сами играть, начинают работать. А игра – это интересно, если нет, то это уже не игра. Каждому, кто берется играть с детьми, и сама игра, и дети должны быть интересны, тогда успех не зависит от возраста.

Таким образом, разговор об онтологических перекрестках игры и детства, которые названы «*взрыв повседневности*», *искренность* и *самоидентификация*, самым естественным образом приводит нас от теоретических рассуждений к формированию практических ориентиров для организации детской игры в границах педагогического взаимодействия. В данной статье лишь намечены некоторые оси исследований онтологии детства, которые только начинаются в отечественной философии, и показаны возможные пересечения с онтологическим исследованием игры.

Список литературы

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. 372 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. М.: Нац. образование, 2015.
3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию (1923). М.: Школа-пресс, 1995.
4. Зеньковский В. В. Психология детства. М., 1996.
5. Ретюнских Л. Т. Философия игры. М.: Вуз. кн., 2002, 2005, 2007.
6. Ретюнских Л. Т. Онтология игры. М.; Липецк, 1997.
7. Ретюнских Л. Т. Этика игры. М.: Прометей, 1998.
8. Твен М. Принц и Нищий. М.: АСТ.Астрель.Малыш, 2011.
9. Финк Е. Основные феномены человеческого бытия // Проблема человека в западной философии. М., 1988.
10. Хейзинга Й. HOMO LUDENS. В тени завтрашнего дня. М., 1992.
11. Эльконин Д. Психология игры. М.: Владос, 1999. 360 с.
12. Balkin Jack M. Beth Simone Noveck The State of Play: Law, Games, and Virtual Worlds. N. Y.: University Press, 2006.
13. Caillois R. Man, Play and Games. N. Y.: University Press, 1961.
14. Caillios R. Man, Play and Games. L., 1962.
15. Mayra F. An Introduction to Game Studies: Games in Culture. Sage Publications. 2008
16. Midgly M. The Game, Game // Philosophy. 1974. V. 49. № 189.
17. Row W. Perret Tostoy. Death and Meaning // Philosophy. 1985. V. 60. № 232.

Game and Childhood: Ontological Crosses

L. T. Retiunskikh

Doctor of philosophy, professor, Lomonosov Moscow State University. Russia, Moscow.
E-mail: retunlar@gmail.com

Abstract: the article proposes to consider play and childhood as ontological phenomena, in the context of the subjectivity of their being. They are not identical, but mutually intersecting realities participating in the creation of each other. The author tends to follow Professor E. Fink in her understanding of play. (Her theoretical ideas in philosophy of playing have been presented in the books “Ontology of play” (1998), “Ethic of Play” (1999), “Philosophy of Play” (issued in 2002 and 2005, 2007 in Moscow). Rather than treating it as a form of behaviour, she tends to think of play as a phenomenon of human existence. I also think that play exists in human beings on three distinctive levels: empirical, existential and communicative. Playing is not as much an ac-

tion or behaviour, as it is a state of consciousness and for this reason can be understood as a condition of what it is to be human. Empirical attributes of game (presence of rules, time limits, place restrictions, etc.) do not create the playing, but only complement it. Both children and grown-ups play games, but for children playing a game has a special meaning; it is one of their favorite pastimes and the main type of activity. Play is a way of being creation of childhood itself.

There are points of ontological intersection of play and childhood – "explosion of everyday life", sincerity and self-identification.

Keywords: game, childhood, ontology of play and childhood, meanings, everyday life, pedagogy, education, upbringing

References

1. Abramenkova V. V. *Social'naya psihologiya detstva: razvitie otnoshenij rebenka v detskoj subkul'ture* [Social psychology of childhood: development of child relations in children's subculture]. M.; Voronezh. NPS "MODEK". 2000. 372 p.
2. Vygotskij L. S. *Myshlenie i rech'. Psihologicheskie issledovaniya* [Thinking and speech. Psychological research]. M. Nat. education. 2015.
3. Gessen S. I. *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu» (1923)* [Fundamentals of pedagogy. Introduction to applied philosophy (1923)]. M. Shkola-press. 1995.
4. Zen'kovskij V. V. *Psihologiya detstva* [Psychology of childhood]. M. 1996.
5. Retyunskih L. T. *Filosofiya igry* [Philosophy of the game]. M. Vyz. kn. 2002, 2005, 2007.
6. Retyunskih L. T. *Ontologiya igry* [Ontology of the game]. M.; Lipetsk. 1997.
7. Retyunskih L. T. *Ehtika igry*, [Ethics of the game]. M. Prometey. 1998.
8. Twain M. *Princ i Nishchij* [The Prince and the Pauper]. M. AST.Astrel.Malysh. 2011.
9. Fink E. *Osnovnye fenomeny chelovecheskogo bytiya* [The main phenomena of human existence] // *Problema cheloveka v zapadnoj filosofii* – The problem of man in Western philosophy. M. 1988.
10. Hejzinga J. *HOMO LUDENS. V teni zavtrashnego dnya* [HOMO LUDENS. In the shadow of tomorrow]. M. 1992.
11. Ehl'konin D. *Psihologiya igry* [Psychology of the game]. M. Vados. 1999. 360 p.
12. Balkin Jack M. Beth Simone Noveck *The State of Play: Law, Games, and Virtual Worlds*. N. Y.: University Press, 2006.
13. Caillois R. *Man, Play and Games*. N. Y.: University Press, 1961.
14. Caillios R. *Man, Play and Games*. L., 1962.
15. Mayra F. *An Introduction to Game Studies: Games in Culture*. Sage Publications. 2008
16. Midgly M. *The Game, Game* // *Philosophy*. 1974. V. 49. № 189.
17. Row W. Perret Tostoy. *Death and Meaning* // *Philosophy*. 1985. V. 60. № 232.