

Интернет-журнал «Мир науки» ISSN 2309-4265 <http://mir-nauki.com/>  
2016, Том 4, номер 1 (январь - февраль) <http://mir-nauki.com/vol4-1.html>  
URL статьи: <http://mir-nauki.com/PDF/07PDMN116.pdf>  
Статья опубликована 09.02.2016.

**Ссылка для цитирования этой статьи:**

Жуланова И.В., Медведев А.М. Игра и учебная деятельность в контексте проблем мотивации и образовательной инициативы // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 1  
<http://mir-nauki.com/PDF/07PDMN116.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

**УДК 159.95**

**Жуланова Ирина Викторовна**

ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ВГСПУ)», Россия, Волгоград  
Доцент кафедры «Психологии»  
Кандидат психологических наук  
E-mail: [irina.julanova2010@yandex.ru](mailto:irina.julanova2010@yandex.ru)

**Медведев Александр Михайлович**

ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»  
Филиал в г. Волгоград, Россия, Волгоград  
Доцент кафедры «Психологии»  
Кандидат психологических наук  
E-mail: [al.medvedeff2009@yandex.ru](mailto:al.medvedeff2009@yandex.ru)

**Игра и учебная деятельность в контексте проблем  
мотивации и образовательной инициативы**

**Аннотация.** В статье обсуждается проблема учебной мотивации и инициативы, представляемая в нескольких планах: как она понимается студентами педагогического вуза; как она представлена в отечественной психологии деятельностного направления; как она мыслится и транслируется студентам основателями и проектировщиками личностно ориентированного вузовского образования будущих педагогов. Обсуждение построено на сравнении двух форм активности – игры и учения, – поскольку именно игра полагается адептами личностно ориентированной педагогики той формой, которая решает проблемы мотивации, инициативности и личностного развития человека в любом возрасте. Эта идея стала предметом критического анализа, что составляет основное содержание статьи. Обосновывается, что мотивация и предметное содержание игры и учения столь различны, что подмена учебной деятельности игровой не имеет оснований с точки зрения культурно-исторического и деятельностно-психологического подходов. Статья адресована психологам образования, преподавателям и студентам педагогических вузов, а также исследователям и проектировщикам инновационных форм образования.

**Ключевые слова:** поведение; деятельность; игровая деятельность; учебная деятельность; ведущий мотив; личностный смысл; предметность; личность

Поводом для размышлений стали трудности взаимодействия со студентами педагогических специальностей, возникшие при преподавании курсов «Психология развития и возрастная психология» и «Педагогическая психология». Одно из оформлений происходящего выражено репликой студентки: «Мы с Вами говорим на разных языках». Мы

бы усилили содержание этой формулы: «Говоря на разных языках, мы еще и руководствуемся разными мотивами и смыслами». Разговор же наш вращался вокруг темы мотивации и учебного интереса. А один из предметов разногласия – понимание роли, функции и образовательных возможностей игры. Предмет этот привнесен в наш диалог студентами, представляющими игровую форму занятий как универсальную и наилучшим образом решающую проблему учебной мотивации.

Начнем с выдержки из текста студентки третьего курса факультета иностранных языков. Текст был написан в ответ на предложение обосновать целесообразность применения игры в учебном процессе. После перечисления достоинств игры автором текста сделан следующий обобщающий вывод: «Таким образом, игра необходима для личного развития. Примеряя на себя ту или иную роль, человек берет на себя и ответственность, формирует свое отношение, свою, отличную от других точку зрения. Игра способствует становлению личности». Пока оставим это максималистское заключение без комментария и обратимся к психологическому анализу мотивации игры и учения в контексте обучения и развития.

Проблема мотивации и инициативности в проектировании и реализации образовательных проектов – одна из центральных. При этом мотивация, как правило, представляется как проблема, сосредоточенная на полюсе обучающихся – школьников и студентов. Учитель и преподаватель вуза по отношению к ней снабжены неким конвенционально-молчаливым алиби, их мотивацию обсуждать не принято. Хотя и не требует специальной аргументации тезис о том, что за невозможность установления продуктивной коммуникации, за ее вырождение в пустые ритуализированные формы несут ответственность обе стороны [15, 22].

В том, как понимается проблема мотивации и учебной инициативы, в том, каковы предполагаемые и реализуемые пути ее решения отражаются как аксиология, так и технология той или иной образовательной парадигмы. Здесь, как и в других сферах антропопрактики (профессий «человек – человек»), можно наблюдать два подхода к проблеме:

- обострить, содержательно-логически прояснить лежащее в основе противоречие и попытаться наметить и операционализировать возможные решения;
- смазать, облечь в туман наукообразных дефиниций, заявить о необходимости и актуальности и... отойти в сторону или использовать пафосную вербальную проблематизацию как ресурс создания своего научного имиджа.

В традиции отечественной психологии, в наибольшей степени – в традиции деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.) – проблема **мотива** ближайшим образом связана с категорией **деятельности**. И без **определения** (заметим попутно, что термин **о-предел-ение** этимологически связан с термином **предел** – определение понятия есть одновременно полагание предела, границ, за которыми это понятие не работает) того, что понимается под «деятельностью» здесь не обойтись.

«Во многих исследованиях, – пишет В.С. Лазарев, – чуть ли не любое телодвижение, любое действие называют актом деятельности, и в результате выхолащивается основная идея деятельностного подхода» [12, с. 50]. В.С. Лазарев предлагает при определении **деятельности** разграничивать *эту* форму активности и *иную*, традиционно определяемую как **поведение**: «... Если человек совершает какие-то действия, соответствующие некоторой деятельности, *но мотива именно этой деятельности у него нет, то нет и деятельности* (курсив наш. – И.Ж, А.М.). Поэтому учащийся в традиционной системе обучения, выполняющий учебные действия не потому, что он хочет учиться, а потому, что его заставляют, не является субъектом учебной деятельности. Точно так же человек может трудиться только потому, что надо зарабатывать

на жизнь, но, если на него откуда-то свалились бы деньги, он с удовольствием бросил бы работу. В обоих случаях по форме – деятельность, по содержанию – нет. Это я и называю поведением» [12, с. 51]. В.С. Лазарев утверждает, что множество форм активности человека, в том числе и в сфере образования, относится к *недеятельностной форме* – к поведению.

Разделяя это понимание, обратимся к происхождению и краткой характеристике понятий.

**Поведение** – предмет бихевиоризма, научной школы, сделавшей целью исследования и формирования такие формы человеческой активности, которые не требуют для своего объяснения привлечения категории сознания и категории переживания. Это акты, по отношению к которым правомерно применять классическую схему «стимул – реакция» (Дж. Уотсон), а также более сложные модели, включающие «промежуточные переменные» (Э. Толмен), «операнты» (Б.Ф. Скиннер) или идеи «реципрокного детерминизма» (А. Бандура), «поведенческого потенциала» и «локуса контроля» (Дж. Роттер).

**Деятельность** – категория, оформившаяся в немецкой классической философии (Г.В.Ф. Гегель) и марксизме, предмет культурно-исторической психологии (Л.С. Выготский) и психологической теории деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) – сознательная активность человека как культурного субъекта, руководствующегося мотивом, образом цели, взвешивающего условия и строящего способ достижения результата, а также эмоционально превосходящего достижения (В.К. Виллюнас) и переживающего (Ф.Е. Василюк) успехи и неудачи.

Перефразируя Д.Б. Эльконина («... на предмете не написаны ни его общественная функция, ни способ его рационального использования, принятый в данном обществе» [24, с. 134]), можно сказать, что на внешне наблюдаемой активности человека мотив «не написан», да и для самого человека прояснение его наличия и его содержания может составлять отдельную задачу. Деятельность человека часто полимотивирована, в ней проявляется спектр мотивов, которые могут представлять собой иерархию или вступать в борьбу и конкуренцию. При этом собранность субъекта и его сосредоточенность на предмете деятельности обеспечивается в том случае, если есть **ведущий мотив** (а значит, и соответствующий ему предмет).

Для уточнения функции ведущего мотива обратимся к словарному определению.

«Формирование ведущего М. (мотива. – И.Ж., А.М.) приводит к тому, что у него помимо функций побуждения и направления деятельности возникает особая смыслообразующая функция: он придает деятельности, действиям, целям, условиям деятельности определенный личностный смысл – осознанное внутреннее оправдание деятельности. Последнее однако, может сильно отличаться от манифестируемого личностного смысла, называемого **мотивировкой**» [3, с. 371].

Итак, ведущий мотив проявляется через осознанное «внутреннее оправдание» деятельности, т.е. через причастность (пристрастность) и осмысленность и, главное, через соответствие активности предмету деятельности. Внешнее же оправдание какой-либо формы активности перед реальным или воображаемым «жюри» определяется мотивировкой, что может выражаться в имитации какой-либо социально одобряемой формы активности без соответствия ее предметному содержанию.

Обратимся за конкретизацией этого тезиса к А.Н. Леонтьеву. «Необходимо ... особенно подчеркнуть, что термин “мотив” мы употребляем не для обозначения переживания потребности, но как означающий то объективное, в чем эта потребность конкретизируется в данных условиях и на что направляется деятельность как на побуждающее ее. Допустим, учащийся читает рекомендуемую ему научную литературу. Это сознательный

целенаправленный процесс. Его сознательная цель – усвоение содержания этой литературы. Какой, однако, личностный смысл имеет для учащегося эта цель, а значит, и отвечающее ей действие? Это зависит от того, какой мотив побуждает деятельность учащегося, осуществляемую данным его действием. Если мотив этот заключается в том, чтобы приготовить себя к своей будущей профессии, чтение будет иметь для него один смысл. Если же мотив его занятий лежит, например, только в том, чтобы формально разделаться с экзаменами, то тогда, понятно, смысл чтения будет для него уже другим, и он будет читать эту же литературу другими глазами, будет иначе усваивать ее» [13, с. 189].

По определению А.Н. Леонтьева человеческая деятельность предметна, предметность – конституирующая характеристика деятельности. При этом «предмет» не сводится к вещи и материалу, с которыми производятся какие-либо трансформации. Это образ, в котором представлена (опредмечена – в терминологии А.Н. Леонтьева) потребность и образ того результата, который мог бы ее удовлетворить. Предмет деятельности – это «место встречи» объекта и субъекта, «место» их взаимоотношения, что исходно представлено в гегелевской философской системе, положившей начало деятельностному подходу к анализу человеческой психологии.

Только человек, в отличие от животных, *может* строить деятельность в строгом смысле – особые акты, в которых преодолевается полевое поведение и для выбора направления активности или для отказа от нее строятся разумные основания. Человек как субъект *сам способ действия* ставит в фокус осмысления и преобразования. По определению В.И. Слободчикова «... субъектность обнаруживает себя в главной способности человека: способности **превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования** (выделено автором. – *И.Ж., А.М.*), что позволяет ему быть (становиться)» [20, с. 25 – 26].

Таким образом, человеческая деятельность и **предметна**, и **субъектна**, что выражено в известном тезисе Д.Б. Эльконина о единице деятельности – действии, в котором представлено единство сторон: «Предметное человеческое действие двулико. Оно содержит в себе смысл человеческий и операциональную сторону... И их (и смысл, и технику выполнения действия. – *И.Ж., А.М.*) нужно видеть как две стороны, а не как различные и никак не связанные между собой сферы мира» [23, с. 35].

Для того чтобы понять содержание деятельности и тем самым ее мотив, необходимо определиться в условиях ее возникновения и в той роли, которую она играет в человеческой культуре. А для такого определения нужно обратиться к культурно-историческому анализу. Его необходимость определяется тем, что предметность деятельности – продукт культурно-исторического развития. Предмет не возникает перед человеком натурально-естественным образом, он – продукт объективации принятых в культуре человеческих намерений, ценностей и смыслов. Поэтому и мотив как «опредмеченная потребность» (А.Н. Леонтьев) – не спонтанная прихоть индивида, а его культурная интенциональная ориентировка в среде.

В отечественной психологии, представленной научными школами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, а также Б.Г. Ананьева такой анализ предписывается одним из важных методологических принципов этих школ – принципом историзма.

### Игровая деятельность

«Для такого исследования необходимы, – пишет Д.Б. Эльконин о задачах, возникающих при историческом подходе к исследованию игры, – с одной стороны, данные о месте ребенка в обществе на различных ступенях исторического развития, с другой – данные о характере и содержании игр детей на этих же исторических этапах. Только из соответствия жизни ребенка в обществе с его играми можно понять природу (разрядка наша, выделено с тем, чтобы вернуться к обсуждению “природы”. – *И.Ж., А.М.*) последних» [25, с. 157]. Детская игра, в том числе ее развитая форма – сюжетно-ролевая игра – возникает в истории вместе с ее местом и функцией (назначением) и может появиться только на определенном этапе развития общества. «... У детей, живущих в обществе, стоящем на относительно низкой ступени развития, – продолжает Д.Б. Эльконин, – ролевых игр нет» [25, с. 166 – 167].

Несомненно, развитие детей должно происходить в направлении роста их самостоятельности. Но на этапе примитивного общества, как отмечает Д.Б. Эльконин, «предъявляемое детям со стороны общества требование самостоятельности находило себе естественную форму реализации в совместном со взрослыми труде» [там же, с. 168]. Лишь на определенном историческом этапе внимание стало уделяться не всему контуру выполняемой ребенком активности, а обретаемым ребенком индивидуальным качествам, его субъектным характеристикам.

На протяжении всего первобытнообщинного периода развития человечества взрослые не могли уделять специального внимания воспитанию и развитию детей, будучи поглощенными актуальными задачами выживания. Самостоятельность в овладении обобщенными качествами (умелость, меткость и пр.) формировалась в играх с уменьшенными орудиями. «Вооруженные уменьшенными орудиями труда, которыми пользуются и взрослые, предоставленные самим себе, дети все свое свободное время проводят в упражнениях с этими орудиями, *постепенно переходя* (курсив наш. – *И.Ж., А.М.*) к их употреблению в условиях, приближающихся к условиям труда взрослых» [25, с. 179]. Так на определенном этапе развития человеческого общества возникает предметная игра, обеспечивающая *постепенный переход* от детства к взрослости через овладение основными производственными (собирательство, рыболовство, охота, разведение огня, постройка жилища) действиями. Акцентируя *постепенность*, мы хотим указать, что игровое пространство еще социально не оформилось, не возник автономно существующий хронотоп детской игры. Детская игра проходит под знаком предопределенности: игра в охоту *переходит* в настоящую охоту, обслуживание очага *переходит* в реальное приготовление пищи и т.п.

Когда же такая предопределенность утрачивается ввиду усложнения жизни, расширения спектра форм активности (а значит и ролевого разделения) и усложнения их орудийного опосредствования, утрачиваются постепенность и линейность перехода от детства к взрослости. Между игровым детством, пространством, хронотопом игры с одной стороны, и настоящей взрослой жизнью с другой стороны возникает граница, а сама игра начинает определяться как детское, незрелое, инфантильное времяпрепровождение.

«Понятие о ребенке и его будущем в обществе, – пишет Д.Б. Эльконин в научных дневниках. – В первобытном обществе все ясно: ребенок – будущий охотник или рыболов, скотовод или земледelec. Даже в феодальном обществе все ясно. В нашем же обществе все не ясно. Где-то на определенном историческом этапе развития человечества возникает неясность в определении будущего для ребенка. Кого готовить? На первый план выступают некоторые общие черты ребенка – физические, интеллектуальные и прочие качества безотносительно к будущей его профессии... Увеличивается разрыв между ребенком и обществом» [24, с. 485]. Именно в этом разрыве и появляется ролевая игра. «Возникает такое положение, при котором ребенка нельзя учить овладению орудиями труда в силу их сложности, а также в силу того,



что возникшее разделение труда создает возможности выбора будущей деятельности, не определяемой однозначно деятельностью родителей. Возникает своеобразный период, когда дети предоставляются самим себе. Возникают детские сообщества, в которых дети живут хотя и освобожденные от забот о собственном пропитании, но органически связанные с жизнью общества. В этих детских сообществах и начинает господствовать игра» [25, с. 186].

Таким образом, основное направление развития детской игры – это отпадение от взрослого сообщества в отдельное относительно автономное пространство жизни, в котором генерируется свое особое содержание, *связанное с жизнью взрослого сообщества, но прямо эту жизнь не воспроизводящее и в нее не переходящее*, переставшее быть прямой «уменьшенной копией» деятельности взрослых. Развитая форма сюжетной игры *не является копированием деятельности взрослых*, не сводится к ее имитации, но и *не сводится к прагматической функции подготовки к взрослой жизни*. У нее свое собственное содержание. (В педагогике же, как научной, так и практической, часто наблюдается когнитивизация и прагматизация в понимании игры – ищется ее конкретная осязаемая дидактическая «польза»).

Стадии исторического развития игры можно представить следующими переходами: от раннего сильного участия в производительном («добывательном») труде взрослых – к имитации взрослой деятельности с применением уменьшенных копий орудий и от нее – к самостоятельности и дистанцированию от взрослого сообщества в некую особую сферу воображаемой сюжетно-игровой реальности, где присутствие взрослых не предполагается. Основное содержание сложившейся, развитой сюжетно-ролевой игры – выдвижение самого намерения и его «героику» в фокус предмета действия.

### Предмет и функция сюжетно-ролевой игры

В психологических исследованиях, посвященных сюжетно-ролевой игре, ее содержание, действительно, связывается со становлением детской инициативности.

«Рискнем утверждать, что “пробное тело”... инициативности строится в сюжетно-ролевой игре, – пишут Л.В. Эльконинова и Б.Д. Эльконин. – В ней, как и в иных деятельности, опробуются не только идеальные “объекты” (смыслы и задачи, человеческие отношения), но и определенный идеальный субъект, реализующий и демонстрирующий принятие на себя и осуществление собой требований и вызовов этого мира» [16, с. 17]. В отличие от «иных деятельностей», в игре акцентируется именно субъектный полюс, сама субъектность строится, воспроизводится и переживается.

В игре обыгрывается «форма», «фигура» взрослого, которая воспроизводится в нарочито взрослом – и поэтому часто «пафосно-героическом», гротесковом – действии. Игровое действие *принципиально не продуктивно в том утилитарном смысле*, в каком полезно и продуктивно производительно-добывательное действие взрослых. Эта принципиальная непродуктивность проявляется, в том числе, в повторяемости, зацикливании игровых действий, что позволяет вновь и вновь проживать и переживать определяемые игровой ролью состояния. На эту особенность детской игры указывает в своих исследованиях Л.И. Эльконинова [16, 26, 27].

Согласно Д.Б. Эльконину, предметность детской сюжетно-ролевой игры составляют мотивы, задачи и нормы отношений между людьми, соответствующие тем их ролям, которые изобразительно воспроизводятся в игре. Функция игры – это «ориентация ребенка в самых общих, в самых фундаментальных смыслах человеческой деятельности» [24, с. 72]. Парадоксальность детской игры в том, что ее мотивом выступает воспроизведение другого – взрослого – мотива. В игре, как и в искусстве, предметом становится *переживание мотива* делания чего-либо и переживание самого сопротивления этому деланию воображаемых

обстоятельств и воображаемых антигероев – *гиперболизация усилия*, а само сделанное, продукт не важен и может и вовсе, что чаще всего и бывает, отсутствовать. Предметность игры составляет отношение «человек – человек». «Человек – всегда два человека, – пишет Д.Б. Эльконин в научных дневниках. – Это начинается очень рано, в чем и все дело. Это человек и его *super ego* (Фрейд что-то угадал); человек и его совесть и т.п. (Достоевский, Толстой и многие другие писатели). В этом же парадокс Льва Семеновича: “ребенок плачет как пациент и радуется как играющий”. Может быть, именно поэтому *со-знание*, В игре – ребенок и роль, в предметном действии – ребенок и образец... С этой точки зрения нужно посмотреть развитие того, что называется “личностью”» [24, с. 511 – 512].

Вспомним, что приведенный в начале статьи отрывок из студенческой работы также содержал рассуждение о связи игры с развитием личности: «Игра, – полагает студентка, представившая текст, – способствует становлению личности». Мы готовы отчасти согласиться с этим утверждением, но только при ряде уточнений.

Во-первых, если та активность, о которой идет речь, это действительно развитая форма сюжетно-ролевой игры, отвечающая психологическим критериям, обоснованным Д.Б. Элькониным, Б.Д. Элькониным и Л.И. Элькониной. Если это, действительно, «действие с действием», т.е. выдвижение в фокус сознания самого замысла и значения воспроизводимого действия; если это «принятие на себя», т.е. акцентирование ответственного напряжения в переживании замысла; если это стремление совпасть с ролью; если это двухтактность, когда одно игровое действие переходит в другое и обыгрывается сам этот переход «это/иное» [27].

Во-вторых, если вся эта сложная форма активности соответствует возрастной задаче, т.е. относится к тому возрасту, когда все указанное соотносится со становящимися психологическими новообразованиями. Тогда это, действительно, становление, а не функционирование уже ставших функций и способов действия. Соответствующий возраст известен – старший дошкольный. В этом сходятся как те, кто разделяют теорию периодизации, предложенную Д.Б. Элькониным, так и приверженцы теории Э. Эриксона.

В-третьих, те способности, которые складываются в игре, как мы пытались прояснить, относятся к субъектности человека, причем к той ее форме, которая связана с построением и удержанием замысла действия. Ничего социально значимого играющий ребенок не производит и производить не должен, его активность ограничена субъективной реальностью – индивидуально его и играющих с ним детей, – и не выходит в область социально значимых поступков. А значит, речь может идти о становлении субъективно-индивидуальных предпосылок (черт) личности, но не о личности в строгом смысле этого понятия. Сошлемся на строки научных дневников Д.Б. Элькониной: «**18.1.1967.** Закономерности формирования черт личности не есть закономерности развития личности. Это просто разные вещи» [24, с. 483]. Утверждения о том, что дошкольники, школьники и студенты, участвуя в игровой активности, тем самым формируют свою личность, не имеют никаких научных оснований.

## Учебная деятельность

Определяя учебную деятельность, невозможно не обратиться к автору психолого-педагогической теории учебной деятельности В.В. Давыдову: «Образование в истории возникает тогда, когда определенная часть накопившегося общественного опыта уже не может быть передана подрастающим поколениям в процессе повседневной жизни и непосредственного труда. Эта часть опыта связана с достаточно высоким уровнем развития всех форм общественного сознания, находящим свое выражение в осмысленных и отрефлектированных общенаучных сведениях, сведениях об искусстве, морали, праве и религии, которые фиксируются чаще всего в такой духовной продукции как книги (в “книжной мудрости”» [8, с. 146].

Учебная деятельность относительно позднее образование в истории человеческой культуры. «История показывает, – пишет американский специалист в области образования Д.А. Сиск, – что фундаментальный характер любой культуры отражается в стиле воспитания и образования детей. В США до начала XIX века процесс образования был интегрирован в жизнь сельской общины. Большинство населения составляли фермеры, и молодежь проходила обучение, наблюдая окружающих. Сразу же по выходе из детства подростки включались в трудовую жизнь, и образование как таковое оставалось привилегией элиты. Идея всеобщего школьного образования родилась вместе с индустриализацией. Работа на фабриках и в конторах уничтожила возможность обучаться ей, подражая старшим. *Специальные умения, необходимые для успеха в новой системе, могли быть получены только в школе* (курсив наш. – И.Ж., А.М.). Постепенно образование приобрело характер специализированной функции, необходимой для каждого, кто хотел получить работу» [19, с. 7].

Если не анализировать предметность учебной деятельности и соответствующие ей формы сотрудничества, то мы не обнаружим принципиальной разницы между игровой и учебной активностью: и та и другая возникает в ситуации, когда становится невозможной прямая передача жизненного опыта. Но если обратиться к социальному оформлению образовательной ситуации в сравнении с ситуацией игровой, нужно отметить, что в отличие от сюжетно-ролевой игры, учебная деятельность с необходимостью предполагает присутствие взрослого. Как отмечает Г.А. Цукерман [22], учебная задача существует для ребенка только в контексте его общения со взрослым.

Есть принципиальное различие и в **предметности** этих деятельностей.

**Предмет образования** возникает в следующих культурных актах. Сначала обобщенный и фиксируемый в научных моделях и категориях опыт человечества экстрагируется из общественной практики и становится достоянием теоретического (научного, этического, эстетического, религиозного) знания, а затем из этой «высокой» области, имеющей свое институциональное оформление (от научных школ и творческих союзов до конфессиональных иерархий), проецируется в область образования, которая также имеет свое институциональное оформление. В отличие от рассмотренного выше непосредственного приобщения детей к трудовой деятельности, с возникновением института образования происходит *двойное дистанцирование* от актуальной практики: сначала опыт практики обобщается в теоретическом знании и там же проектируется новая практика, затем это теоретическое знание преобразуется в учебные дисциплины, содержание которых и становится предметом освоения в ходе образования.

«... Получая образование, – пишет В.В. Давыдов, – человек осуществляет специфическую учебную деятельность по овладению знаниями и умениями, которые так или иначе связаны с теоретическим сознанием и мышлением. При этом у него складывается теоретическое отношение к действительности, позволяющее выйти за пределы повседневного опыта и занять место в широком круге событий, происходящих в большом мире» [8, с. 149]. Учебная деятельность предполагает трансцендирование – выход (точнее, «заглядывание») за границы того актуального хронотопа, в котором она организуется и происходит, в «большой мир». Вместе с этим трансцендированием происходит рефлексия – обращение к самому способу действий, в которых функционирует и осваивается теоретическое знание. (Акты «рефлексии – трансцендирования» как ритмы работы человеческого сознания проанализированы в работах А.С. Арсеньева [1]). Но это трансцендирование происходит не натурально, а мысленно, в режиме мысленного экспериментирования, которое в теории и практике развивающего обучения [8] именуется *квазиисследованием*.



Отличие учебной деятельности от производительного труда и деятельности в сфере науки и культуры дано в следующей характеристике, предложенной В.С. Библером в обосновании проекта «Школы диалога культур»: «... В школе существует некая особая форма деятельности, которая дальше (после школы) перестает быть доминантой, отходит вглубь. Что это за деятельность? Труд школьника – это не совместный труд, когда один, другой, третий, каждый делает полуфабрикат, а вместе получается какой-то целостный продукт. Ясно, что школьный класс вовсе не формирует некое знание как единый продукт ... Ничего подобного. Идея совместного труда, труда полуфабрикатного бессмысленна для школы... Но работа школьника – это и не всеобщий труд, как его понимал Маркс, когда изобретатель, ученый, художник впитывают в себя все то, что создано человечеством, и прибавляют некоторую единицу к этому “n”: “n + 1”. Если индивид не создал новое, свое, не изменил всеобщее, то это не всеобщий труд, это не подлинное новаторство, потому что он повторил то, что уже было. Так вот, всеобщий труд также не характерен для деятельности ученика. Это совсем особая форма деятельности ... В школе совершается некое культивирование и развитие культуры деятельности как до-деятельности ... Итак, особый тип деятельности как кануна социально значимой деятельности, кануна совместного труда, кануна наличных общественных связей ...» [2, с. 13 – 14].

В отличие от игры учебная деятельность определяется не вживанием в роль, а распределением культурных образцов действия и сталкивается не с воображаемой ситуацией, а с реальным «сопротивлением материала», поскольку с обобщенными культурными эталонами – теоремами математики, правилами синтаксиса, этическими императивами – нельзя поступать произвольно. А также нельзя обойтись при их освоении одним лишь «изображающими позами» и ролевыми интеракциями.

### **Мотивация и инициатива в игре и в учении**

Определение реальных **мотивов детской игры** и источников инициативности играющих детей есть определение ее привлекательности.

Во-первых, в игре оформляется сама возможность действовать по образу взрослых, но при этом не выполнять все рутинные операционально-технические алгоритмы, акцентируя лишь значимые смыслы действия.

Во-вторых, героика игры позволяет ребенку переживать воображаемое сопротивление и чувствовать себя субъектом жизненной ситуации, распорядителем своих напрягающихся психологических ресурсов. В этом состоит тот драйв, который в практических действиях, связанных с распорядком дня, ребенок в такой мере ощутить не может.

В-третьих, в игре происходит столкновение, сопоставление и противопоставление произвольности и своеволия: игра определена ролью, правилами и сюжетом – игра свободна от прямого внешнего диктата, как взрослых, так и других участников. Поэтому игра – поле свободного волеизъявления и свободного подчинения, принятия.

Ни в какой иной деятельности столь привлекательные моменты столь явно не представлены.

Определение реальных **мотивов учебной деятельности** также предполагает прояснение ее субъективной привлекательности.

Во-первых, учебная деятельность это хронологически первая в жизни ребенка общественно одобряемая деятельность. Ведь никто не присваивает играющему ребенку статус взрослости за то, что он играет, а успешная учеба оценивается именно по такому критерию.

Во-вторых, в учебной деятельности является иная по отношению к игре предметность – форма действия и его результат приобретают вполне осязаемое предметно выраженное воплощение. Результат активности предметно предстает ребенку и к нему теперь можно отнестись и посредством него соотноситься с активностью других детей и заданным общественно значимым образцом.

В-третьих, драйв учебной деятельности задается предметно воплощаемым замыслом, когда планируемые результаты реально достигаются, что придает новое содержание самооценке. При развитии учебной деятельности и превращении ее в ведущую начинает осознаваться причастность к осваиваемым областям культуры – науке, искусству, этике, – возникает чувство общности с высшими проявлениями человеческой мысли и человеческого духа. Если игра имитировала лишь внешнюю форму взрослого-героя, то учебная деятельность позволяет проникать во внутреннюю логику мышления (мыслить как Архимед, Эвклид, Ньютон...) и внутреннюю ткань переживания (переживать как Шекспир, Пушкин, Достоевский...).

В наблюдаемом нами образовании – как школьном, так и вузовском – происходит смещение и редукция образовательных действий к игровым, точнее, квазиигровым, что закрепляется и оправдывается термином «дидактическая игра». И ответственность за подмену мотивации и редукцию образовательной инициативы к игровой (а в реальной практике – к какой угодно, лишь бы была) лежит на педагогах, в первую очередь, – на профессуре, определяющей методологические ориентиры подготовки студентов педагогических специальностей.

«Личностно ориентированная ситуация, – пишет В.В. Сериков, в монографии, обосновывающей методологию личностно ориентированного образования, – *выступает как своеобразная игра* (здесь и далее курсив наш. – И.Ж., А.М.), смысл которой, в отличие от “дела”, не в достижении цели, а в свободном выражении своих творческих сил, в возможности познавать и *решать практические задачи “играючи”*, освободившись от утилитарных целей. В такой игровой ситуации возникает “возможность необъектного отношения к другому”. С этим, как полагают исследователи, связан специфический феномен игровой мотивации и личностного процесса» [18, с. 85].

Заметим, что без соответствующего мыслительного и волевого напряжения приобщение к «высокой культуре» вряд ли возможно. Как говорит Ф.Е. Василук «человеческое в человеке дается силою», т.е. вовсе не «играючи». Подмена предметного содержания образования, т.е. в определенном смысле «делания дела» – решения задач, выполнения лабораторных работ, написания сочинений и курсовых – «свободным выражением своих творческих сил» может придать образованию бессистемный характер и допустить манипулятивные формы отношений, когда несоответствие культурному канону и педагогическим требованиям прикрывается «свободой самовыражения».

Об этом, применительно к школьному обучению, пишет Г.А. Цукерман: «В игровом сотрудничестве выхолащивается деловая результативность действия, ибо цели игрового действия лежат в самом процессе игранья» [22, с. 16]. Поскольку в игре главное – демонстративность «героического напряжения», то игровые формы сотрудничества предполагают актуализацию именно этого – *демонстративно напряженной имитации деятельности при фактическом отсутствии ее результативности*. Демонстрация напряжения по преодолению трудности – то, что гипертрофированно демонстрируется учащимися и студентами в их обращениях к педагогу в случае подмены учебного сотрудничества игровым.

В диалоге со студентами педагогических специальностей – будущими учителями – это проявляется в репликах: «Да Вы что? Это же невозможно. Мы очень старались! Но ничего не поняли, это очень трудно!». И это, когда речь идет о предложении обратиться к текстам Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, написанными, конечно же, отнюдь не «играючи». Невербально это сопротивление находит выражение в излишней драматизации и демонстрации предельного умственного напряжения, отчаяния, усталости, обиды и пр. В этих ситуациях возможны либо провоцирование конфликтов, либо провоцирование сближения, претендующего на эмпатию и конгруэнтность – попытки «протянуть руку дружбы» и начать общаться с преподавателем «как люди». На наш взгляд в последнем содержится не меньшая опасность, чем в конфликтном развитии событий, ввиду необратимости: вернуться к содержательно-культурным критериям эффективности взаимодействия уже невозможно.

Но именно такое направление развития событий, которое мы считаем редукцией и – в пределе – деградацией и разрушением образовательной ситуации теории и адепты лично ориентированного образования выдают за благо. «В контексте бытийственного понимания воспитания, – пишет Н.М. Борытко, – учитель, вступая во взаимодействие (прямое или опосредованное) с учениками на уроке, вне урока – в свободном общении, игре, трудовой, художественной деятельности и пр., – имеет реальную возможность организовывать процессы воспитания, *не создавая при этом какие-то особые, отличающиеся от обычных, формы жизни* (курсив наш. – И.Ж., А.М.) и удерживая целостность воспитательной деятельности, пространственную ее структуру, в своем сознании и действиях» [4, с. 99]. Как можно удерживать какое-либо содержание и какую-либо профессиональную задачу (а педагогика, напомним, это профессия, а не образ жизни «в целом») в своем сознании, не создавая при этом никаких форм (а значит и средств) такого удерживания, «отличающихся от обычных форм жизни»?

На наш взгляд, именно в педагогическом высшем образовании содержится такая особенность предметного содержания, которая несет в себе опасности редукции образования к необразовательным формам активности. Заметим, что высшее образование, связанное с научной и производственной сферой соотносится с теми историческими чертами, которые мы уже представили, сославшись на В.В. Давыдова, Д.А. Сиска и В.С. Библера. Оно выведено в особую сферу освоения обобщенно-теоретического знания и *не совпадает* со сферой реального индустриального производства. Например, изучение курса «Детали машин и основы конструирования» происходит в особом хронотопе вузовского образования, а не прямо на производстве. В педагогическом же образовании складывается особая ситуация удвоения и размывания предмета: обучение обучению происходит в самом процессе обучения, хронотоп «вопросно-ответного» взаимодействия, когда одни транслируют знания, а другие их усваивают, одни спрашивают, а другие отвечают, сохраняется, пребывая вне времени и возраста. Поэтому кажется естественным осваивать эту форму, прямо и непосредственно подражая поведению наставников, т.е. не рефлектируя ее, а напротив, растворяясь в «пространствах педагогического бытия» [4, 5].

Последствия распространения «бытийственной педагогики» достаточно явственно проступают в спутанности мышления и сознания попавших под ее влияние студентов-педагогов. Нивелируются научные критерии, а вместе с этим и авторитет преподавателя как носителя научного знания. Ведь спонтанность самопроявлений и экспликация любых случайно сцепившихся в сознании ассоциаций должны поощряться как проявления «свободного общения» и «творческой мысли».

Человек существо сложное и многогранное, способное к широкому спектру проявлений активности. Но, заметим, делая что-то одно, он при этом не делает чего-то другого. Непосредственно-эмоциональное общение исключает деловое сотрудничество или

деловую конкуренцию. Обучение не предполагает одновременное выполнение продуктивных действий. А создание реального продукта связано с определением его качества, себестоимости и потребительной стоимости на рынке, а не разговоров о креативности замысла и масштабах затраченных усилий. Именно поэтому и вводится *различение деятельности по их предмету и ведущему мотиву*. И на этом основании строится периодизация развития в онтогенезе (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов).

Но для представителей педагогики, ставящей и решающей свои профессиональные задачи «играючи» психологические теории онтогенеза, построенные на идее ведущей деятельности, видимо, не авторитетны.

«В качестве основных типов ведущей деятельности выделяются игра, учение, труд, – пишет о своем (и не только) видении проблемы Н.М. Борытко, – которые, однако, стали закрепляться последователями А.Н. Леонтьева за определенным возрастным периодом. Г.И. Щукина (1988), обобщив полученные результаты, выступила с критикой теории ведущей деятельности. Она вскрыла ограниченность ее концепции, обосновала необходимость системы типов деятельности в учебном процессе, которые *взаимодополняют и взаимообогащают друг друга, что создает объективные условия для проявления учащимися своей индивидуальности, склонностей и интересов и способствует всестороннему развитию личности* (курсив наш. – И.Ж., А.М.)» [4, с. 26].

Правильно ли мы понимаем, что согласно этой точки зрения, подмена учеником или студентом учебной и учебно-профессиональной деятельности игровой, равно как и выполнение учителем и преподавателем вуза своей трудовой деятельности «играючи» (т.е., по сути, имитационно-демонстративно, под знаком «как будто») есть не редукция и симуляция, а *проявление индивидуальности*? Тогда мы можем констатировать, что наблюдаемое нами современное состояние образования – это бал-маскарад индивидуальностей.

Чтобы не удручать себя анализом реальных форм поведения, деятельности, содержанием ведущих мотивов, адепты «бытийственной педагогики» предлагают вообще «слить» (синтезом это назвать трудно) все проявления жизни педагога и воспитанников в содержание категории «педагогического бытия». «Как полагает Ю.С. Майнулов (1997, с. 59 - 60), – пишет Н.М. Борытко, разделяя позицию указанного автора, – отдельные представления о деятельности, игре, отдыхе, общении, отношениях можно суммировать в одно понятие: “способ бытия”, и тем самым отвлечься от деталей и избыточной информации, подняться на более высокий уровень обобщений. Бытие все шире входит в педагогику воспитания, как категория, обозначающая “жизнь, существование” (например, “радость бытия”), все чаще педагоги приходят к выводу, что “содержанием воспитания должно стать содержание жизни ребенка” (Е.В. Бондаревская)» [5, с. 13]. (Надо ли напоминать, что «бытие» как предельная вневременная категория существования – по крайней мере так оно понимается в философии, – являясь субстанцией, куда-либо «входить», также как и откуда-то «выходить» не может?).

Завершая цитируемую нами монографию, Н.М. Борытко приходит к парадоксальной псевдодialeктической формуле: «В этом мудрость воспитания, понимаемого как педагогика Бытия – в признании саморазвития ребенка как объективной реальности, в том, чтобы согласиться с самоценностью ребенка, его детского мира, отказаться от попыток навязать свои “правила игры”, чтобы **не играть вовсе, а жить играючи** (выделено нами. – И.Ж., А.М.), не лишая жизни ни себя, ни своих воспитанников» [там же, с. 207].

Близкий по содержанию резюмирующий вывод содержится и в монографии В.В. Серикова:

«Таким образом, – пишет В.В. Сериков в обосновании лично ориентированного подхода, – имеется парадоксальная по своей методологической сущности задача: как технологизировать, представить в виде алгоритма деятельность учителя по формированию принципиально неалгоритмизируемой индивидуально-личностной сферы воспитанника? В данном случае технология будет связана с построением некоторых инвариантных компонентов лично формирующей ситуации, своеобразных общезакономерных характеристик индивидуально-неповторимого. Как же в принципе должна быть организована дидактическая среда, чтобы в ней был актуализирован личностный потенциал, силы саморазвития ученика? Поиск деятельности, которая бы наиболее полно отвечала этим требованиям, уже привел специалистов к любопытному, хотя во многом и парадоксальному, выводу об игровой природе (разрядка автора. – И.Ж.) лично ориентированных технологий обучения» [17, с. 86 – 87].

Вывод, действительно, парадоксальный: *технологии обучения* могут быть реализованы как *технологии игры*, причем это не просто совпадение, это, как любят говорить педагоги лично ориентированного образования, *сущностная* основа – ведь речь идет об «игровой природе», т.е. внутренне присущей и, может быть, конституирующей характеристике лично ориентированного обучения.

Видимо, стремление и умение все сводить к «игровой природе» – своего рода бренд или стигма научной школы «Педагогики Бытия», позволяющие ее представителям безошибочно узнавать друг друга.

Обратимся теперь к рассмотрению тех эффектов, к которым приводит такое педагогическое образование.

Если при введении студентов в область педагогической теории и практики не происходит анализа их будущей профессиональной деятельности и деятельности учеников, которую им предстоит проектировать и организовывать, то происходящие в этой сфере процессы предстают как стихия, а ориентировка в ней носит случайный характер. Если использовать понятийный аппарат теории П.Я. Гальперина – это ориентировка первого типа – она заимствуется и принимается на веру без анализа и тем более без попыток самостоятельного построения и опробования. Главный ориентир, принимаемый за проявление мотива, заинтересованности и инициативности учащихся – это **активность**, именно ее и нужно организовать.

А далее:

- все знают, что игра – это форма активного времяпрепровождения;
- все знают, что в ней пробуждается интерес и азарт;
- общеизвестно, что содержание и формы игр столь вариативны, что можно организовать их на любом содержании, а значит – в любом возрасте.

Приведем тексты развернутых ответов студентов на вопрос о том, почему они полагают игровую форму проведения занятий (как в школе, так и в вузе) эффективной для изучения иностранного языка.

«Игра – это деятельность. Это в свою очередь значит, что игра является выражением определенного отношения личности к окружающей ее действительности. Игра присутствует и в вузе. На семинарах по иностранному языку часто встречаются задания, в которых дана проблемная ситуация, например, недавно нам встретилась такая ситуация: “Санкт-Петербург или Москва, какой город заслуживает звание столицы нашего государства больше?” Наша группа была разделена на “жителей” Санкт-Петербурга и “жителей” Москвы. Каждая сторона



приводила по аргументу, доказывающему, что её город достойнее справится с ролью столицы. В данной ситуации используется игровой метод обучения».

«В процессе игры участники анализируют ситуацию, принимают и обсуждают решения, а также вступают между собой в определенные отношения, которые могут носить характер соперничества, сотрудничества, формального взаимодействия. Интерес становится наиболее сильным стимулом действий играющих. Он задает творческую направленность личности, вызывает положительные эмоции, которые, сопровождая процесс поиска, ускоряют его, пробуждая эвристичность мышления. В данной ситуации мотивом игровой деятельности может служить конкуренция, желание, чтобы “твой” город победил. Более того, деловая игра используется для закрепления темы “города” и обобщения ранее изученной лексики и правил».

Таковы эффекты личностно ориентированного и «бытийственного» образования: в представлении студентов, что бы ни происходило – может быть названо игрой, а будучи так названо, имеет влияние на личность участника событий.

При введении этих студентов в область психологии развития и возрастной психологии, а также в область педагогической психологии происходит столкновение с научным пониманием личности, деятельности, игры, в лучшем случае подходящее под определение когнитивного диссонанса. То научное знание, которое содержится в мировой и отечественной психологии образования и развития настолько не совместимо с актуальным, реально действующим содержанием сознания студентов, что во многих случаях вызывает у них открытое сопротивление. Если пользоваться терминологией теории Л.С. Выготского [6, 7], в данном случае **реальная форма** функционирования сознания студентов и реальные значения их языка настолько несовместимы с **идеальной культурной формой** (с тем как понимается игра и учение в теориях психологии развития), что попытки привести их в соприкосновение провоцируют конфликт. Ведь как «игрой», так и «учением» в их актуальном сознании обозначается все что угодно, сказано же было апостолами Педагогики Бытия – делай все «играючи» и пребудет с тобой...

При обосновании игровой инициативы как адекватной образовательной ситуации студенты используют и «мозговую» аргументацию. Вот тому пример: «В изучении иностранного языка игра применяется для учеников любого возраста, в том числе и для взрослых. Дело в том, что изучение иностранного языка предполагает запоминание огромного количества информации, попросту говоря человек должен “зубрить”. Это может вызывать отрицательные эмоции, и мозг человека вытесняет эту информацию, пытается от нее избавиться, что ведет к забыванию. Так же забывается та информация, которая не используется человеком на практике, а такая информация не может стать знанием, если информация не является важной в жизни человека, мозг ее постепенно забывает. Но игра создает такую ситуацию, где данная информация становится “жизненно важной” и мозг сохраняет ее как “полезную”».

Таким образом, находится и психофизиологическое обоснование целесообразности игры – игра позволяет обмануть мозг и представить ему информацию в таком контексте, что он воспримет ее как «жизненно важную». И не нужно для таких объяснений знать теории А.А. Ухтомского и А.Р. Лурия.

«Например, на уроке иностранного языка, – продолжает та же студентка, – учитель предлагает ученикам поиграть в такую игру: учитель – в роли ведущего, у него в руках небольшой мяч и он бросает в руки одного из учеников так, чтобы он его поймал, и, поймав мяч, ребенок должен назвать иностранное слово на определенную тему, выбранную учителем заранее; назвав правильно слово, ученик бросает мяч обратно учителю; так продолжается до

тех пор, пока каждый ученик не опробует эту деятельность. Алгоритм работы мозга в игре можно представить так: поиск слова по данной тематике в памяти – нахождение определенного слова – использование его в данной игре – мозг “помечает” данное слово как нужное и не требующем забывания. Плюс к этому в игре человек непроизвольно фиксирует свое внимание в игре, что играет большую роль, а может быть и главную, в запоминании и усвоении информации».

Конечно же, в образовательном процессе представлено множество форм как поведенческой, так и деятельностной активности. Конечно же, дидактические игры – давно известный прием, вошедший в арсенал педагогических техник наряду с другими. Так прием же, а не обобщенный методологический принцип! Нельзя же организацией одной из форм активности решать все задачи образования, тем более, что эта форма активности генетически, т.е. по своему происхождению, а значит и по своей природе не соответствует учебной деятельности.

Чем грозит подмена учебной формы неучебной подробно проанализировано Г.А. Цукерман. Ее исследование посвящено проблемам начального образования, но выводы, к которым она приходит не только могут быть распространены на обучение педагогов, но и становятся в этой ситуации только более актуальными.

«Драматические последствия введения содержания учебной деятельности в неучебных дошкольных формах описаны (на предшествующих страницах цитируемой здесь монографии. – И.Ж., А.М.) для того, чтобы зафиксировать главное, – пишет Г.А. Цукерман. – Когда учитель приглашает учеников к совместной учебной деятельности, то дети отвечают ему так, как умеют: неучебным образом. При этом предлагаемое детям понятийное содержание неминуемо выхолащивается, учебная задача подменяется. Следовательно, вводить понятийное содержание невозможно, не строя при этом специальных учебных форм сотрудничества детей и взрослых по поводу этого содержания» [22, с. 18].

Наш опыт показывает, что выхолащивание понятийного (научного) содержания происходит и в вузовском образовании: при игровой организации занятий студент смотрит на ситуацию через роль – в этом природа игры, – а не через понятие.

## Итог

Педагогическое образование предполагает, как знание предмета, который предстоит преподавать, так и знание психологии ребенка, с которым предстоит строить взаимодействие, решающее задачи культурной трансмиссии. Выпадение или эрозия любой из составляющих делает миссию невыполнимой.

Если педагог-методолог, проектирующий образование на высшем уровне – на уровне высшего образования будущих образовывателей, – не может отличить игровое действие от учебного, то какие шансы для этого есть у студентов, такое образование получающих?

Если методологи Педагогики Бытия не видят различий в формах активности, любую из них определяя как деятельность, а ту, в свою очередь как «бытие», то откуда возьмутся критерии различения реальных мотивов и декларативных мотивировок? Поэтому в понимании студентов любая форма активности, любое поползновение, телодвижение, равно как и поток ассоциаций, принимается за деятельность, которая, конечно же, ближайшим (непосредственным) образом определяет развитие личности.

Если авторы и адепты личностно ориентированных педагогических концепций не различают в своих построениях «личность», «субъекта», «индивида» и «индивидуальность», то как студенту определить, к какой инстанции обращено его педагогическое действие?

Сложившаяся ситуация предполагает внесение корректив в наш разработанный и частично апробированный проект субъектно ориентированного образования педагогов [9, 10, 11]: экспликация «личных теорий» как «культурной натуральности» и ресурса построения образовательного взаимодействия должна сочетаться с организацией (в педагогически-этически приемлемых формах, конечно же) социо-когнитивного конфликта [14, 15, 21]. В частности, при обнаружении нерелевантности «педагогике сотрудничества», согласно которой нужно «присоединяться» к мировоззрению студентов и строить психолого-педагогическое «сопровождение», приходится строить «педагогику противодействия». В своем понимании возможных эффектов противодействия мы разделяем точку зрения А.Н. Поддьякова. «... Помощь и противодействие должны быть осмыслены как два взаимосвязанных типа социального взаимодействия, – пишет А.Н. Поддьяков, – по-разному изменяющих направление развития. Противодействие иначе, чем поддержка, изменяет закономерности процесса познавательного и личностного развития, его структуру и результаты. Это открывает возможности для конструирования новых типов развивающего обучения. При обучении в условиях противодействия наблюдаются яркие картины взаимодействия, единства и нарушения единства аффекта и интеллекта. Благодаря этому обучение в условиях противодействия может вести как к регрессу, так и прогрессу в развитии, достигая неожиданно высоких результатов» [15, с. 19].

Мы предполагаем, что учет конфликтности, возникающей при столкновении декларативно-вербального псевдопонимания проблем развития с научным пониманием проблемы обучения и развития, может служить продуктивным основанием проектирования образовательных ситуаций. А для этого конфликт должен быть признан и проанализирован.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности: Цикл популярных лекций-очерков с приложениями. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 592 с.
2. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. / Под общей редакцией В.С. Библера. – Кемерово: «АЛЕФ» Гуманитарный Центр, 1993. – С. 9 – 106.
3. Большой психологический словарь. – 4-е изд. расширенное / Сост. и общ. Ред. Б.Г. Мещеряков. В.П. Зинченко. – М.: АСТ МОСКВА; СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.
4. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
5. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания / Науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
6. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с. (Серия «Библиотека всемирной психологии»).
7. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо. 2005. – 1136 с. (Серия «Библиотека всемирной психологии»).
8. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
9. Жуланова И.В. Субъектно ориентированное образование в высшей школе: теоретико-методологическое обоснование и опыт проектирования: монография; ФГБОУ ВПО «ВГСПУ». – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2014. – 324 с.
10. Жуланова И.В., Медведев А.М. Учебное взаимодействие в вузе: личные теории, дистанция, вбрасывание, проблематизация // Психология обучения. 2014. – №5. – С. 45 – 60.
11. Жуланова И.В., Медведев А.М. Системно-деятельностный подход как методологическое основание проектирования образовательной ситуации подготовки учителей и психологов // Интернет-журнал «Наукovedение», 2014 № 5 (24) [Электронный ресурс] – М.: Наукovedение, 2014. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/81PVN514.pdf>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ.
12. Лазарев В.С. Проблемы модели психического развития в теории деятельности // Первые чтения памяти В.В. Давыдова. Сб. выступлений. – Рига – Москва, 1999. – С. 46 – 56.
13. Леонтьев А.Н. Эволюция, движение, деятельность / Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2012. – 560 с.
14. Перре-Клермон А.-Н. Роль социального взаимодействия в развитии интеллекта детей. – М.: Педагогика, 1991. – 248 с.
15. Поддяков А.Н. Противодействие обучению и развитию как психолого-педагогическая проблема // Вопросы психологии. 1999, №1. – С. 13 – 20.
16. Психология игры и сказки. Хрестоматия / Составитель Л.И. Эльконинова. – М.: АНО «Психологическая электронная библиотека», 2008. – 85 с.

17. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография. – Волгоград: Перемена, 1994.
18. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
19. Сиск Д.А. Изучение будущего (концепция образовательного курса) // Вопросы психологии. 1991. №4. – С. 5 – 10.
20. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. – 272 с.
21. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. – Красноярск: РИЦ Красноярского государственного университета, 1996. – 157 с.
22. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.
23. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004, №1, с. 35 – 49.
24. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика. 1989. – 560 с.
25. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – 3-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 416 с. (Серия «Психологи отечества»).
26. Эльконинова Л.И. О предметности детской игры // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. 2000. №2. – С. 50 – 66.
27. Эльконинова Л.И. О единице сюжетно-ролевой игры // Вопросы психологии. 2004. №1. – С. 68 – 79.



**Zhulanova Irina Viktorovna**

Volgograd State Socio-Pedagogical University (VSSPU), Russia, Volgograd  
E-mail: irina.julanova2010@yandex.ru

**Medvedev Aleksandr Mikhaylovich**

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration  
Volgograd branch, Russia, Volgograd  
E-mail: al.medvedeff2009@yandex.ru

## **Game and training activities in the context problems of motivation and education initiative**

**Abstract.** The article discusses the problem of learning motivation and initiative, submitted several plans: as understood by students of pedagogical high school; as presented in the national psychology of the activity directions; she conceived and broadcast to students founders and designers of personal-oriented university education of future teachers. The discussion built on a comparison of the two forms of activity – games and teaching, – since it the game relies adepts learner oriented pedagogy a form that solves the problems of motivation, initiative and personal development of man at any age. This idea was the subject of critical analysis that is the main content of the article. It is proved that the motivation and the objective content of games and exercises are so different that the substitution of educational activity the game has no basis in terms of the cultural-historical and activity-psychological approaches. The article is written for educational psychologists, teachers and students of pedagogical universities, as well as researchers and designers of innovative forms of education.

**Keywords:** behavior; activity; playing activity; training activities; a leading motive; personal meaning; subject; personality

## REFERENCES

1. Arsen'ev A.S. Filosofskie osnovaniya ponimaniya lichnosti: Tsikl populyarnykh lektsiy-ocherkov s prilozheniyami. – M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2001. – 592 s.
2. Bibler V.S. Dialog kul'tur i shkola XXI veka // Shkola dialoga kul'tur: Idei. Opyt. Problemy. / Pod obshchey redaktsiyey V.S. Biblera. – Kemerovo: «ALEF» Gumanitarnyy Tsentr, 1993. – S. 9 – 106.
3. Bol'shoy psikhologicheskiy slovar'. – 4-e izd. rasshirennoe / Sost. i obshch. Red. B.G. Meshcheryakov. V.P. Zinchenko. – M.: AST MOSKVA; SPb: Praym-EVROZNAK, 2009. – 811 s.
4. Borytko N.M. V prostranstve vospitatel'noy deyatel'nosti: Monografiya / Nauch. red. N.K. Sergeev. – Volgograd: Peremena, 2001. – 181 s.
5. Borytko N.M. Pedagog v prostranstvakh sovremennogo vospitaniya / Nauch. red. N.K. Sergeev. – Volgograd: Peremena, 2001. – 214 s.
6. Vygotskiy L.S. Psikhologiya razvitiya rebenka. – M.: Izd-vo Smysl; Izd-vo Eksmo, 2004. – 512 s. (Seriya «Biblioteka vseмирnoy psikhologii»).
7. Vygotskiy L.S. Psikhologiya razvitiya cheloveka. – M.: Izd-vo Smysl; Izd-vo Eksmo, 2005. – 1136 s. (Seriya «Biblioteka vseмирnoy psikhologii»).
8. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya. – M.: INTOR, 1996. – 544 s.
9. Zhulanova I.V. Sub"ektno orientirovannoe obrazovanie v vysshey shkole: teoretiko-metodologicheskoe obosnovanie i opyt proektirovaniya: monografiya; FGBOU VPO «VGSPU». – Volgograd: Izd-vo VGSPU «Peremena», 2014. – 324 s.
10. Zhulanova I.V., Medvedev A.M. Uchebnoe vzaimodeystvie v vuze: lichnye teorii, distantsiya, vbrasyvanie, problematizatsiya // Psikhologiya obucheniya. 2014. – №5. – S. 45 – 60.
11. Zhulanova I.V., Medvedev A.M. Sistemno-deyatelnostnyy podkhod kak metodologicheskoe osnovanie proektirovaniya obrazovatel'noy situatsii podgotovki uchiteley i psikhologov // Internet-zhurnal «Naukovedenie», 2014 № 5 (24) [Elektronnyy resurs] – M.: Naukovedenie, 2014. – Rezhim dostupa: <http://naukovedenie.ru/81PVN514.pdf>, svobodnyy. – Zagl. s ekrana. – Yaz. rus., angl.
12. Lazarev V.S. Problemy modeli psikhicheskogo razvitiya v teorii deyatel'nosti // Pervye chteniya pamyati V.V. Davydova. Sb. vystupleniy. – Riga – Moskva, 1999. – S. 46 – 56.
13. Leont'ev A.N. Evolyutsiya, dvizhenie, deyatel'nost' / Pod red. D.A. Leont'eva, E.E. Sokolovoy. – M.: Smysl, 2012. – 560 s.
14. Perre-Klermon A.-N. Rol' sotsial'nogo vzaimodeystviya v razvitii intellekta detey. – M.: Pedagogika, 1991. – 248 s.
15. Podd'yakov A.N. Protivodeystvie obucheniyu i razvitiyu kak psikhologo-pedagogicheskaya problema // Voprosy psikhologii. 1999, №1. – S. 13 – 20.
16. Psikhologiya igry i skazki. Khrestomatiya / Sostavitel' L.I. El'koninova.– M.: ANO «Psikhologicheskaya elektronnyaya biblioteka», 2008. – 85 s.
17. Serikov V.V. Lichnostnyy podkhod v obrazovanii: kontseptsiya i tekhnologii: Monografiya. – Volgograd: Peremena, 1994.

18. Serikov V.V. *Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем.* – М.: Logos, 1999. – 272 с.
19. Sisk D.A. *Izuchenie budushchego (kontsepsiya obrazovatel'nogo kursa) // Voprosy psikhologii.* 1991. №4. – С. 5 – 10.
20. Slobodchikov V.I. *Ocherki psikhologii obrazovaniya.* – 2-e izdanie, pererabotannoe i dopolnennoe. – Birobidzhan: Izd-vo BGPI, 2005. – 272 s.
21. Khasan B.I. *Psikhotekhnika konflikta i konfliktnaya kompetentnost'.* – Krasnoyarsk: RITs Krasnoyarskogo gosuniversiteta, 1996. – 157 s.
22. Tsukerman G.A. *Vidy obshcheniya v obuchenii.* – Tomsk: Peleng, 1993. – 268 s.
23. El'konin B.D. *Deystvie kak edinita razvitiya // Voprosy psikhologii.* 2004, №1, s. 35 – 49.
24. El'konin D.B. *Izbrannye psikhologicheskie trudy.* – М.: Pedagogika. 1989. – 560 s.
25. El'konin D.B. *Psikhicheskoe razvitie v detskikh vozrastakh: Izbrannye psikhologicheskie trudy / Pod red. D.I. Fel'dshteyna.* – 3-e izd. – М.: Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut, Voronezh: NPO «MODEK», 2001. – 416 s. (Seriya «Psikhologi otechestva»).
26. El'koninova L.I. *O predmetnosti detskoy igry // Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 14, Psikhologiya. 2000. №2. – С. 50 – 66.
27. El'koninova L.I. *O edinitse syuzhetno-rolevoy igry // Voprosy psikhologii.* 2004. №1. – С. 68 – 79.