**МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ЭКОГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ИГРЫ**

В последние годы увеличилось число исследований, посвященных феномену игры, связанных с ее педагогическим, психологическим и терапевтическим использованием. По мнению ряда исследователей, игра исполняет определенную роль в воспитании, обучении и психическом развитии детей. Так, Д. В. Эльконин утверждает, что «дело не только в том, что в игре развиваются или заново формируются отдельные интеллектуальные операции, а в том, что коренным образом изменяется позиция ребенка в отношении к окружающему миру и формируется самый механизм возможной смены позиции и координации своей точки зрения с другими возможными точками зрения»[19].

Игра есть регулятор всех жизненных позиций ребенка, она их школа жизни и «практика развития» (С.Л.Рубинштейн). К.Д. Ушинский утверждал, что для ребенка игра — это «…действительность и действительность гораздо более интересная, чем та, которая его окружает. Интересна она для ребенка потому, что понятнее, а понятнее потому, что отчасти есть его собственное создание. В игре дитя живет, и следы этой жизни глубже остаются, чем следы действительной жизни, в которую он не мог еще войти по сложности ее явлений и интересов. В действительной жизни дитя не более как дитя, существо, не имеющее еще никакой самостоятельности, слепо и беззаботно увлекаемое течением жизни; в игре же дитя — уже зреющий человек. Оно пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями» [14].

Педагогический феномен игры, рассматриваемый в трудах А.С. Макаренко, предназначает нести детям радость, задор. По его утверждению, бодрый, целеустремленный, жизнерадостный игровой стиль детской жизни есть непременное условие здорового развития отдельного ребенка и коллектива детей. А.С. Макаренко принадлежит мысль о том, что «воспитание будущего деятеля происходит прежде всего в игре»[8].

Развивая эту мысль, О.С. Гозман пишет: «Игра всегда выступает одновременно как бы в двух временных измерениях: в настоящем и будущем. С одной стороны, она дарит сиюминутную радость, служит удовлетворению актуальных потребностей ребенка, с другой — всегда направлена в будущее, так как в ней либо моделируются какие-то жизненные ситуации, либо закрепляются свойства, качества, состояния, умения, навыки, способности, необходимые личности ребенка для выполнения им социальных, профессиональных, творческих функций, а также физической закалки развивающегося организма» [5].

Игру также относят к целенаправленным средствам воспитания и обучения как особому педагогическому творению с собственной педагогической конструкцией. Вот что утверждает Г.П. Щедровицкий по этому поводу: «Игра подобна учебной деятельности, она, как и учебная деятельность, сложилась на определенном этапе исторического развития общества в связи с задачами формирования подрастающих поколений. Можно сказать, что игра — это особая форма детской жизни, выработанная или созданная обществом для управления развитием детей; в этом плане она есть особая педагогическая конструкция, особое педагогическое творение, хотя творцами ее были не отдельные люди, а общество в целом…» [16].

Таким образом, есть все основания считать детскую игру способной воздействовать на мироощущение ребенка, управлять его развитием.

В 30-е годы Й. Хейзинга, Ю. Левада и другие создают культурологическую концепцию игры, в которой игра рассматривается как важнейшая характеристика человека как культурного существа. Эту точку зрения разделяет и Э. Берн. Он отмечает, что воспитание личности в большинстве случаев сводится к тому, что разные варианты детских игр зависят от культуры, социального класса семьи. В этом Э. Берн видит культурное значение игры [3].

Весомый вклад в изучение игры в конце XIX — начале XX века внес выдающийся русский психолог П.Ф. Каптерев. Его исследования особо актуальны сегодня, когда коренным образом изменилось понимание игры как неотъемлемой части образовательного процесса. Автор сделал акцент на том, что в обучении ребенку чрезвычайно важно уметь сосредоточивать свое внимание на различных предметах. «Этому великому искусству учит игра. Для достижения этой цели нужно, чтобы не было противоположности между игрой и учением, чтобы учение не являлось чем-то чрезвычайно сухим и отталкивающим по существу и по форме» [7].

Особое внимание в умственном развитии детей П.Ф. Каптерев уделяет развитию органов чувств и роль игры в этом процессе. Игра востребует ряд развитых качеств, которые формируются в игровой деятельности. «Эта постоянная наблюдательность, требуемая игрой, способствует развитию органов внешних чувств: глазомера, слуха, рук, ног и т.д.» [7]. Отсюда следует, что развитие внешних чувств в значительной мере поддерживается играми.

Продолжая эту мысль, он утверждает, что игры должны быть признаны существенным подспорьем систематическому учению; обучение и игры не враги — это друзья, которым сама природа указала идти одною дорогою и взаимно поддерживать друг друга.

Свой вклад в разработку теории детской игры внес Л.С. Выготский. По определению выдающегося психолога, игра «создает зону ближайшего развития ребенка, в игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя» [4]. В книге Д.Б. Эльконина «Психология игры» понятие игры определяется следующим образом: «Человеческая игра — это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности»[19]. Анализируя и сравнивая теории игр двух психологов, И.Е. Берлянд отмечает, что в теории Л.С. Выготского «ребенок учится игре своего «Я», создавая точки идентификации — центры «Я», а у Д.Б. Эльконина в игре ребенок воссоздает социальные отношения между людьми» [2]. Игра, таким образом, дает возможность робким, неуверенным в себе детям преодолеть свои комплексы и нерешительность, то есть воспитывает коммуникативные качества. Игру можно использовать для обучения абсолютно всему, и результаты часто бывают выше, чем при других видах учебной работы.

В книге «Технология игры в обучении и развитии» П.И. Пидкасистого и Ж.С. Хайдарова речь идет о современном содержании игры: «Сегодня мало кого удивишь тем, что в передовых учебных центрах взрослые люди, студенты и школьники учатся уму-разуму, играя, как малые дети, интересно и весело. И играют они не в жмурки-бирюльки, а в законы и формулы, в войну и мир, в большой и малый бизнес, словом — в жизнь» [10]. Таким образом, в современном образовательном процессе игра, изменяет свое содержание, направляясь на формирование умений и навыков, необходимых человеку культуры, способному к адаптации в сложных условиях жизни. Одним словом, игра направлена на развитие общеучебных умений и навыков; психического развития и самореализации, способствует созданию хорошего психологического климата в коллективе, преодолению личностных комплексов: нерешительности, застенчивости. Не менее важным фактом является и то, что игра есть упражнение по формированию самостоятельности, инициативности, коммуникативного общения, она создает равные условия в деятельности, речевом партнерстве для всех участников.

Среди различных развивающих игр, существующих в педагогике, мы выделяем *мировоззренческие игры* (понятие введено В.В. Князевой), то есть такие, которые направлены на становление ценностных приоритетов и, как следствие, на формирование личностной мировоззренческой позиции. Естественно, что *мировоззренческие игры*, кроме формирующей, развивающей и воспитывающей функций, выполняют функцию обучающую, когнитивную, развлекательно-релаксационную.

К группе мировоззренческих игр мы, вслед за В.В. Князевой, относим такие игры, в ходе которых на базе единства компонентов мировоззрения (ценностные ориентации, взгляды, интересы, ситуации, убеждения, знания, потребности, идеалы, установки, ценности) осуществляется строительство мировоззренческой позиции личности и в опоре на неосознаваемую психическую деятельность, обеспечивается усвоение знания и его эмоциональное проживание. Мировоззренческая игра снимает общее эмоционально-чувственное напряжение, накопленное в процессе учебной деятельности, развивает общеучебные умения и навыки, психические функции (внимание, память, восприятие, речь), превращает учение в увлекательное действие, многопланово развивает и активизирует резервные интеллектуальные возможности личности, совершенствует творческие способности, учит генерировать идеи. Мировоззренческие игры опираются на модель структуры мировоззрения В.В. Князевой [15], которую мы, принимая в целом, дополнили компонентом «знания», так как центральным родом деятельности школьников является обучение. Данный структурный компонент устремлен в центр основания пирамиды – ценности, которые формируют основу мировоззрения, и, вырастая из ценностей, стремятся к вершине – сформированному мировоззрению. Ориентация на экогуманистическое мировоззрение начинается, таким образом, из этой, срединной, точки опоры.

Экогуманистическое мировоззрение — это развитое экологическое сознание, на основе которого субъект взаимодействует с миром природы, не управляя, а сотрудничая с нею в соответствии с ее законами.

МИРОВОЗЗРЕНИЕ

Рис. 3 Модель структуры мировоззрения школьника

Знаниевый компонент, таким образом, является центрообразующим и служит опорой всей мировоззренческой конструкции. Он акцентирует внимание на образовательной деятельности. Знаниевый компонент, являясь стержневым компонентом в модели мировоззрения, включает в себя систему знаний, на основе которых реализуется образовательный процесс и строится целостная картина мира, систематизирующая и обобщающаяся результаты индивидуального и общечеловеческого познания, готовность и стремление получать, искать, перерабатывать информацию и творчески использовать ее на практике.

Мы живем в трудное время, в момент, когда чрезвычайно обострены политический, социально-экономический, экологический кризисы. Из группы объявших страну кризисов самый значительный, с нашей позиции, — это кризис нравственный. Экологическое воспитание подрастающих поколений следует вести от духовности, а формирование данного свойства личности, как известно, не может ограничиваться рамками только урока. Необходима большая внеклассная работа по воспитанию экогуманистического мировоззрения, в которую будут вовлекаться не только экологи, но и специалисты из других областей наук. Таким образом, акцентируется необходимость экологического воспитания, культура которого со своей стороны затрагивает высокие духовные идеалы, выражающиеся в человечности, добре, нравственности, красоте, свободе и т.д. Экологическое воспитание служит обеспечению долгосрочных интересов человека в биосфере и содержит набор правил поведения человека в окружающей среде, составляющих экологическую культуру и экологическую этику. «Экологическое образование в обществе определяет возможности и готовность общества найти правильную тактику сопротивления грозящим человечеству экологическим кризисам. Поэтому грандиозные цели устойчивого развития недостижимы без радикальной перестройки системы образования» [12].

Среди мировоззренческих игр выделим экогуманистические, определяющие содержание игр и преследующие четкие воспитательные цели. Это – подкласс мировоззренческих игр.

*Мировоззренческие экогуманистические игры* – это игры, цель которых заключается в приобретении экогуманистических знаний, умений и навыков, познании себя и окружающего мира природы, развитие активной коэволюционной жизненной позиции. Цель мировоззренческих экогуманистических игр, таким образом, заключается в воспитании личности с определенными качествами – человека культуры с развитым экогуманистическим мировоззрением, ориентированного на экогуманистические ценности, действующего в рамках экологической этики, умеющего принимать решения и отвечать за них.

Мировоззренческие экогуманистические игры, являясь одной из форм экологического образования, раскрывают творческие способности учащихся, ведут к непринужденности и раскованности, благодаря чему школьники, часто незаметно для себя, вовлекаются в активный процесс обучения. Экогуманистические игры, таким образом, основаны на развертывании особой (игровой) деятельности участников, стимулирующей высокий уровень мотивации, интереса и эмоциональной включенности.

Мировоззренческие экогуманистические игры носят соревновательный характер, основанный на стимулировании активности участников в приобретении и демонстрации экологических знаний, навыков и умений. Дух состязания здесь выступает надежной мотивационной основой деятельности, так как в игре «…проявляется активность индивида, направленная на условное моделирование той или иной развернутой деятельности» [11].

Помимо этого, мировоззренческие экогуманистические игры основаны на моделировании социального содержания экологической деятельности (соответствующих ролей, системы отношений и т.д.) и на моделировании экологической реальности и предметного содержания экологической деятельности.

В любой мировоззренческой экогуманистической игре может использоваться работа в парах, в малых группах, межгрупповая социализация, индивидуальная и фронтальная работа, то есть разные виды предъявления продукта творческой учебной деятельности, включаться чувственно-эмоциональная и логическая формы деятельности. Таким образом, мировоззренческие экогуманистические игры способствуют решению многих задач: они знакомят учащихся с основными законами экологии, способствуют формированию экогуманистического мировоззрения, экогуманистической культуры, помогают осознать невозможность выживания человека без сохранения мира природы, способствуют осознанию ответственности человека перед природой и своим будущим.

Решение этих задач помогает полнее реализовать воспитательный потенциал экологического образования молодёжи.

Как известно, тренинговые приемы, используемые в процессе воспитания и, в частности, игры способствуют активному становлению ряда психофизических функций, что позволяет формируемой личности достигать высот индивидуального развития. С точки зрения В.В. Петрусинского, «преобразовать в игровую форму интенсивного обучения можно любую учебную дисциплину, но более просто это осуществляется на гуманитарных дисциплинах описательного характера» [9]. Среди таких гуманитарных дисциплин экология занимает особое место, так как вторжение человека в природу создает беспрецедентные ситуации жизнедеятельности, побуждая человека не только потреблять природные богатства, но и восстанавливать утраченное экологическое равновесие. Экология обретает яркий гуманистический характер, направляя общественные усилия на коэволюционное взаимодействие человека, техники и природы.

Мировоззренческие игры как форма воспитания экогуманистического мировоззрения есть тактический воспитательный прием. Через внеклассные экологические мероприятия дети учатся понимать красоту природы, которая не всегда приметна, и поэтому ее нужно суметь разглядеть, они учатся удивляться природе, отзываться на ее красоты, восхищаться ее разнообразием. В процессе экологического воспитания школьники учатся наблюдать за природным миром, выявлять источники загрязнения, угрожающие естественному балансу в природе, учатся тому, как их ликвидировать, а также правильному образу жизни, сопереживанию, милосердию, то есть учатся ощущать себя частичкой природы. Всему этому содействует реализация в процессе воспитания педагогического *принципа красоты, простоты и правды* [1], который мы дополнили понятием «доброта». Здесь уместно вспомнить знаменитое изречение Л.Н. Толстого: «Нет величия там, где нет простоты, добра и правды», строки И. Северянина: «Я природой живу и дышу, вдохновенно и просто пишу. Растворяясь душой в простоте, Я живу на земле в красоте!», а также точку зрения И. Канта, который полагал, что прекрасное — символ морального добра.

Итак, в нашей формулировке данный принцип звучит как *принцип красоты, простоты, доброты и правды*, или принцип прекрасного. Мы знаем, что человек, постигнувший прекрасное, духовен потому, что он познал суть добра, его животворного начала, а мир держится на всеохватывающем добре, овеянном любовью (А. Матюхин). Одним из правил данного принципа является развитие умения любоваться красотой природы, при этом не только использовать свои чувства, но также мысль, знание и воображение, что помогает воспитывать «культуру чувства природы» (В.Б. Терехов).

Роль данного принципа в формировании экогуманистического мировоззрения переоценить трудно, т.к. экологическое образование по большому счету сегодня чувственность подменяет инфоpматизмом: обучение дает знания, но не затрагивает сердца. Российский психолог В.А. Ясвин, проведя многочисленные исследования, делает очень важный вывод: «с одной стороны, школьники предрасположены именно к эстетическому типу деятельности, направленной на природные объекты, но, с другой стороны, у них не сформирована в достаточной степени технологическая и психологическая вооруженность соответствующими умениями, попросту говоря, они не приучены и не обучены эмоционально-эстетически взаимодействовать с природой» [20]. Такое взаимодействие пробуждает все наши чувства, способные ощущать природу — обоняние, осязание и особенно слух. Вслед за Конpадом Лоpенцем следует повторить, что постоянное, с малых лет восприятие красоты и целесообразности в природе — первопричина духовности. Привыкнув ощущать красоту родной природы душой и телом, человек никогда не отдаст приоритет материальному над духовным. С другой стороны, и сама красота природы способствует проявлению нравственных чувств, и вызывает, хотя бы на короткое время, симпатию, благожелательность, любовь и милосердие, делает человека чище, благо расположеннее.

Однако красота и простота природы может пробудить не только добрые, но и противоположные чувства. Именно благодаря эстетическому чувству людей продолжается исчезновение редких животных (сбор энтомологических коллекций, первоцветов, истребление птиц и животных ради дамских украшений и т.д.). Принцип красоты, простоты, доброты и правды это также учитывает.

Благодаря исполнению этого принципа на экологических мероприятиях усваиваются нормы и правила поведения в природной среде; предписания и запреты, регулирующие отношения человека с природой. Внеклассные экологические формы работы располагают к творчеству, и ребенок через него учится выражать свое истинное отношение к природе.

Кроме данного принципа, в проектировании экогуманистических мировоззренческих игр мы использует ряд принципов на основе голографического подхода, среди которых выделим:

**Коэволюционный принцип**. Основывается на развитии у субъекта коэволюционной культуры.

**Гуманистический принцип**. Основывается на уважительном отношении субъекта к миру природы.

**Принцип природосообразности**. Основывается на научном понимании природных и социальнокультурных процессов.

**Принцип культуросообразности**. Предполагает развитие духовности личности учащегося на основе общечеловеческих ценностей, формирование эстетического вкуса путем приобщения к миру природы.

**Принцип деятельности**. Предполагает такой вид деятельности, который будет отвечать способностям и потребностям учащегося, где он сможет проявить лучшие качества своей личности.

Конкретная игра всякий раз выводит вперед какой-либо принцип, делая его ведущим, что зависит от поставленных педагогических задач.

Содержание внеклассных экологических мероприятий должно быть таково, чтобы учащиеся могли самостоятельно принимать и исполнять решения, а также были готовы к выбору эколого-целесообразной деятельности. Кроме того, эта деятельность должна носить краеведческий характер, что позволяет ученику накапливать жизненный опыт и на примере родного края соотносить его с системой ценностных экогуманистических установок. Практическая деятельность на мероприятии также стимулирует развитие творческих способностей, указывает на необходимость постоянного самообразования, пробуждает желание активно защищать окружающую среду, а не быть пассивным наблюдателем гибнущей природы, помогает ребенку выработать свое личное отношение к экологическим проблемам и учит поиску путей их решения. Это способствует росту ответственности не только за себя самого, но за Другого, за окружающую природу. Данные игры также включают знание из разных отраслей наук. На таких мероприятиях дети осознают, что научно-технический прогресс заключается не в завоевании природы, а в сохранении ее сложного и хрупкого равновесия. Очень важно побудить в детях интерес к природе и, как следствие, – любовь к родному краю. Одной из главных задач внеклассных мероприятий подобного типа является формирование желания препятствовать разрушению окружающей природной среды своего региона. Данные игры включают знание из разных отраслей наук и содержат ценный краеведческий материал.

Литература:

1. Андреев, В.И. Эвристика для творческого саморазвития. Казань, 1994.
2. Берлянд, И.Е. Игра как феномен сознания. Кемерово: «Алеф», 1992.
3. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. М.: Литур, 2004.
4. Выготский, Л.С. Развитие игры в детском возрасте// Вопросы психологии. 1966. № 6.
5. Гозман, О.С. Каникулы: игра, воспитание. - М.: 1988.
6. Инструментальная музыка. – CD диск. – М.:EMI / Халахуп, 2001.
7. Каптерев, П.Ф. О природе детей. Избранное. - М.: Карапуз, 2005.
8. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей// Соч.: В 8 т. Т.4. - М., 1988.
9. Петрусинский, В.В. Акмеологические игры – обучение, развитие и воспитание / В.В. Петрусинский // Акмеология: личностное и профессиональное развитие: матер. Межд. Научной конференции. – М.: ЭКО, ООО «ПКЦ АЛЬТЕКС», 2004.
10. Пидкасистый, П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии. - М.: РПА, 1996.
11. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990.
12. Рыбникова, М.В. Концептуальные подходы к экологическому образованию / М.В. Рыбникова // Социально-гуманитарные знания. – 2003.– №3.
13. Сорокина, Л.В. Край родной: Сценарии о живой природе. – М.: ТЦ «Сфера», 2001.
14. Ушинский, К.Д. Соч.: В 3 т. Т.1. – М.: 1979.
15. Человек культуры: коллективная монография / В.В. Князева, Л.Б. Соколова, Н.В. Алехина и др., науч. рук. проекта и ред. В.В. Князева. книга 1. – Оренбург, изд-во ОГПУ, 2004.
16. Щедровицкий, Г.П. Методологические замечания к педагогическому исследованию игры. Психология и педагогика игры дошкольника. – М: 1966.
17. Экзотический остров: звуки природы. – CD диск. – М.: ТМЕ / Правительство Звука, 2005.
18. Экологические сказки: пособие для учителей 1- 6 классов / сост. Г.А. Фадеева. – Волгоград: Учитель, 2003.
19. Эльконин, Д.В. Психология игры. - М.: 1978.
20. Ясвин В.А. Психология отношения к природе, М.: Смысл, 2000.