

## ОЦЕНИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРЫ

*М. В. Стёпкина*

Статья посвящена изучению оценивающего потенциала игры в педагогическом процессе. Приводятся анализ и сопоставление формирующей и оценивающей функций игры, рассматриваются вопросы, имеющие принципиальное значение для понимания сущности педагогического оценивания. Обосновывается необходимость исследования возможностей оценивания в воспитании социальных качеств субъекта посредством игры, приводятся примеры различных параметров для педагогического оценивания.

**Ключевые слова:** игра, педагогика, оценивание, диагностика, образовательные результаты, социализация.

DOI: 10.47929/2305-7327\_2024.01\_30-36

В новой действительности, в новых условиях существования и реализации своих задач, педагогика попала в своеобразную ловушку метрик, когда образовательные и воспитательные результаты оцениваются количественно и формально, становясь целью сами по себе. Стремление к педагогическим измерениям ради самих измерений, сведение целей образования и воспитания к достижению определенных показателей, выраженных в цифрах, непродуктивно, поскольку это противоречит самой сути педагогики. Качества невозможно оценить через количественные характеристики и полностью формализовать. Содержательное многообразие не сводится к единой форме. Но какие качественные метрики можно использовать, чтобы понять, насколько продуктивен процесс образования?

В целом вопросы оценивания и диагностики в педагогике актуальны на протяжении всей ее истории. Каким способом оценивать результаты воспитания? Какие параметры и в какую иерархию выстроить? Аналитические практики в образовании, поиск критериев эффективности ставят перед педагогами ряд сложных вопросов.

Прежде чем обратиться непосредственно к рассмотрению предмета настоящего исследования, обозначим тезисы, на которых будут строиться дальнейшие рассуждения.

Во-первых, с нашей точки зрения, оценивание образовательных результатов может быть

*Об авторе:*

*Стёпкина  
Марина Владимировна*

*канд. филос. наук,  
старший научный  
сотрудник ГБНОУ СО  
«Академия для одаренных  
детей (Наянковой)»*

*Адрес для переписки:*

*ул. Молодогвардейская,  
196, г. Самара, Россия,  
443001*

*Email:  
marina.v.stepkina@gmail.com*

*ББК 74.00  
УДК 001.8*

только промежуточным (в широком смысле слова), точнее говоря, мы можем оценивать лишь промежуточные результаты, поскольку образование есть длительный процесс развития, выходящий за рамки школы. Если речь идет исключительно о результатах обучения (навыковых, зна- ниевых компонентов образования), то ситуация может быть иная в за- висимости от контекста и цели оценивания. Приступая к рассмотрению оценивающего потенциала игры, желательно осознавать и учитывать границы понятия «результат».

Во-вторых, говоря об образовании как о сложном многомерном феномене, необходимо различать понятия «результат» и «эффект». Ре- зультат заранее планируется, под него проектируется и организуется процесс, усилия и средства направлены на его достижение. Эффект же может быть неожиданным, положительным или отрицательным, сово- купным, накопительным и т. д.

В-третьих, оценивание образовательных результатов должно быть двусторонним, поскольку в процессе образования принимают участие две стороны (в идеальной ситуации два субъекта) – учитель и ученик. Результаты их деятельности будут различны. Учить и учиться – отлич- ные действия, с нетождественным целеполаганием, мотивацией и ме- тодами. Самооценивание, рефлексия своей деятельности – важнейшие составляющие процесса развития, формирования навыков, умений.

В-четвертых, понятие «оценивание» не равно по объему поня- тию «измерение» (результата, деятельности, поведения, компетенций и т. д.). Мы можем оценить то, что нельзя измерить. В данной рабо- те акцент сделан именно на оценивающий потенциал игры как формы и как средства педагогики. Измерительные шкалы, индикаторы, систе- мы количественных показателей находятся вне фокуса нашего внима- ния, хотя, с методической точки зрения, являются важными компонен- тами в деятельности педагога в разных отношениях.

В-пятых, развитие личности, становление социального субъек- та происходит через деятельность, взаимодействие, создание сети сильных и слабых социальных связей. На начальных своих этапах это эффективнее всего осуществляется через игровую деятельность. Со- ответственно, через игровую деятельность их эффективнее всего и оценивать.

В целом хотелось бы заметить, что терминология, значения ис- пользующихся понятий являются предельно важными и обязательными для уточнения и в педагогике, и в науке в целом. Собственный терми- нологический аппарат, строгий и четкий, необходим для построения педагогических теорий, педагогической онтологии и методологии ис- следования. В качестве рабочего определения в рамках представлен- ной в данной работе попытки осмысления оценивающего потенциала игры под оцениванием мы будем подразумевать процедуру установ- ления соответствия между сущим и должным, а в качестве основной задачи педагогики – воспитание социальных качеств субъекта.

С точки зрения организации педагогического процесса, игра мо- жет выполнять как формирующую, так и оценивающую функции. В игре и становятся, и развиваются, и совершенствуются, и проявляются со- циальные качества человека. Через игру можно наблюдать и диагно-

стировать степень присвоения субъектом долженствований, его поведенческие паттерны, устойчивые и доминирующие реакции, мотивацию и прочее. Рассмотрим подробнее указанные функции игры.

### **Формирующая функция игры**

В игре происходит формирование социальных качеств, усвоение социальных норм и ценностей. Естественным способом, в результате внутренней работы, взаимодействия с другими, принятия правил-ограничений. Игра в определенном смысле есть форма познания. Исследования себя, других, социальной реальности, границ дозволенного и т. д. Игра как познавательный процесс формирует личность. В игре человек учится взаимодействовать, учится саморегуляции, учится понимать и участвовать в социальных процессах. Поэтому игра должна быть в поле пристального внимания педагогики, она требует не только практического применения, но и теоретического осмысления.

Об игре как о педагогическом средстве писали уже более двух тысяч лет назад древнегреческие философы, уделяя ей особое внимание и рассматривая в качестве важного инструмента воспитания, формирования гражданина, культурного человека. Множество работ мыслителей разных эпох, психологов, теоретиков и практиков образования посвящено обоснованию фундаментальной значимости и развивающему потенциалу игры.

Ф. Шиллеру принадлежат слова: «Человек играет только тогда, когда он в полном значении слова человек, и он бывает вполне человеком лишь тогда, когда играет» [7, с. 245]. Продолжая размышления о значимости игры в воспитании и формировании человека Л. С. Выготский пишет: «По-видимому, всякий сдвиг, всякий переход с одной возрастной ступени на другую связан с резким изменением мотивов и побуждений к деятельности. То, что является величайшей ценностью для младенца, почти перестает интересовать ребенка в раннем возрасте. Это вызревание новых потребностей, новых мотивов деятельности, конечно, должно быть выдвинуто на первый план. В частности, нельзя не видеть того, что ребенок в игре удовлетворяет какие-то потребности, какие-то побуждения и что без понимания своеобразия этих побуждений мы не можем представить себе тот своеобразный тип деятельности, которым является игра» [2, с. 63]. Согласимся, игра действительно представляет собой специфическую деятельность. Деятельность социальную. В игре формируется, точнее, может сформироваться, социальный субъект. «Игровые правила – это есть правила для самого себя, правила внутреннего самоограничения и самоопределения. Это совсем иное, чем когда ребенку говорят, что это можно, а это нельзя», – продолжает Л. С. Выготский [2, с. 65].

В современном научном дискурсе игра также присутствует, но, нужно заметить, все чаще звучат тезисы о том, что игра превратилась в потребительский товар. В повседневности и, к сожалению, в педагогике, мы все больше имеем дело с подобием, имитацией или иллюзией игры. Увлечение решением проблем учебной мотивации (и, в целом, трудовой мотивации) через примитивное стимулирование и использование различных игрофицированных элементов привело к выхолащиванию

ванию смысла игры как творческой активности. Появляются работы, в которых предпринимается попытка заострить проблему, переосмыслить, вернуть значение понятию игры и игре как особой деятельности, исследовать нейробиологические аспекты игры [1; 3; 6].

Формирующая функция игры в педагогическом процессе реализуется через специально организованные и спроектированные образовательные игры и ситуации, требующие проявления тех или иных навыков и умений. Здесь важно отметить разницу между образовательными играми и популярной идеей геймификации обучения. В первом случае речь идет о создании игр, механика которых изначально проектируется под образовательные задачи. В подобных играх не развлечение, а именно формирование, развитие и совершенствование тех или иных навыков, качеств, присвоение знаний являются главными целями (в зависимости от игры). Существует целое направление «серьезных игр» в образовании, явление дидактических игр. Под геймификацией же подразумевается внедрение игровых механик в любой неигровой процесс, в частности, например, в образование.

В современном образовательном пространстве наблюдается некий крен в сторону излишней и хаотичной геймификации, в немалой степени вызванный растерянностью и замешательством педагогов перед лицом ситуации, при которой классические традиционные средства не работают, а внимание детей сосредоточено в цифровом мире, гаджетах. Чтобы каким-то образом встроиться в современную реальность, конкурировать с виртуальной средой, влиять и выполнять свои текущие задачи, педагогика пытается интегрировать новые инструменты и технологии, не успевая рефлексировать и соотносить их с собственным стратегическим целеполаганием. Отсюда непредсказуемые результаты и побочные негативные эффекты. Проблемы усугубляются, поскольку реактивные ответы на вопросы «что?» и «как?» не согласуются с ответом на вопрос «зачем?» осуществляется то или иное действие.

В глобальном смысле общее направление движения в сфере познания и культуры на упрощение и искажение смысла, примитивизм, абсурдизацию, производство информационного шума, установление власти мнений и профанацию экспертизы, повышение состояния неопределенности (в том числе за счет перманентного муссирования этого термина в информационном поле) сокращают возможности познания отдельного человека, не оставляют шанса и времени на мыслительные операции по обработке и анализу входящей информации, на «выдох» после «вдоха», на то, чтобы разобраться и сориентироваться в непрерывном потоке информации сомнительного качества. Словесные манипуляции о царящем хаосе и неопределенности усыпляют сознание, подавляют способность суждения, мышления и познания. Очевидное с невероятным меняются местами. Сложный мир (а с развитием цивилизации он усложняется, а не упрощается) требует усложнения мышления, интеллектуальных усилий, определения новых явлений, уточнения понятий, установления существующих и создания новых связей. Мы же наблюдаем отказ от подобных усилий, мотивированный простым индивидуалистским тезисом: «мир слишком быстро меняется, некогда размышлять, нужно действовать здесь и сейчас, руководствуясь сиюминутной личной выгодой». Готовые решения, простые универсальные

рецепты отучают людей мыслить самостоятельно, целостно и системно. Всему перечисленному подвержена и педагогическая сфера. Педагоги настолько загружены операционной деятельностью, что преимущественно не имеют возможности поразмыслить над концептуальными основаниями предлагаемых внешней средой решений и инструментов, осуществляя их перебор и эмпирически приходя к внедрению в свой арсенал наиболее эффективных для достижения необходимых заданных извне показателей.

Мы оставим за рамками данной работы рассмотрение частных вопросов о том, как должны быть организованы игры, чтобы формировать те или иные социальные качества или навыки, о возрастных особенностях играющих, о конкретных видах игр, поскольку каждый из них является самостоятельным и заслуживает отдельного исследования.

### **Оценивающая функция игры**

Игра как органичная форма обучения и формирования личности (по крайней мере, до определенного возраста) обладает оценивающим потенциалом. Оценивание, в свою очередь, имеет социальную природу и является неотъемлемой частью воспитания, обучения и образования. Человек как социальное существо нуждается в оценке. Поскольку мы входим в различные системы зависимостей, социальных должностований [4, с. 14], для продуктивной жизнедеятельности, социальной адаптации и развития нам необходима адекватная картина реальности, обратная связь от других индивидов, общества и мира. Процедура оценивания, оценка в широком смысле слова – важный элемент для становления социальности, она дает определенность, которая необходима на первых этапах формирования человека как социального существа. Это опора, «строительные леса», которые поддерживают, позволяют ориентироваться в социальном пространстве как маяк или карта. Но при этом должны быть соблюдены важные принципы и условия: прозрачность, непротиворечивость и направленность оценивания. Поскольку оценивание – процесс индивидуальный, а не коллективный, в рамках педагогики можно говорить о том, что оценивающий (педагог) должен осознавать ответственность; понимать, зачем он оценивает; стремиться к тому, чтобы этот процесс способствовал развитию ученика.

Чтобы стать сотворцом социальной реальности, становящийся социальный субъект должен пройти сначала (условные) стадии: догматизма (усвоения существующих и устоявшихся норм и правил) и скептицизма (сомнения в основаниях и усвоенных нормах и правилах, проверки их на прочность). И только затем возможен переход в фазу субъектности и созидательного творчества на базе присвоенных, отрефлексированных должностований. Если провести вольную аналогию, в Японии есть концепция обучения боевым искусствам «сю ха ри», согласно которой ученик проходит три этапа. Вкратце, «сю» – строгое следование тем правилам, что уже существуют, безусловное подчинение, исполнение инструкций; «ха» – возможность на основании знаний канонов отойти от них, внести улучшения, изменить их и в результате понять природу и смысл базовых правил; «ри» – этап мастерства, на котором ученик способен самостоятельно ставить цели, выбирать пути и средства их достижения, усвоенное становится частью личности и направляет ее.

На каждом перечисленном этапе процесса социализации или обучения присутствует процедура оценивания. Отличия могут проявляться в соотношении внешнего и внутреннего (само) оценивания с тенденцией на увеличение доли последнего. Целью образования, воспитания в этом отношении как раз и может быть обозначено формирование внутреннего локуса контроля, базирующегося на осознанной и присвоенной системе социальных долженствований. Важный вопрос заключается в том: как вообще возможно оценивать качества социального субъекта? После констатации их наличия/отсутствия? Есть ли и каковы объективные показатели того или иного социального качества?

Приведенные выше рассуждения объясняют: почему тема и понятие оценивания возникло в контексте педагогического исследования игры. Если мы постулируем наличие формирующего потенциала игры и признаем, что образование, воспитание и обучение вполне эффективно могут осуществляться в игровой форме, то наличие у игры оценивающей функции также возможно предположить. Через игру и посредством нее педагог может обнаружить и зафиксировать изменения, произошедшие с субъектом. Или их отсутствие. Игра является альтернативой количественным и стандартизированным измерениям в педагогике, при помощи нее вполне можно реализовать диагностику и мониторинг образовательных результатов через систему выделенных наблюдаемых параметров и индикаторов.

Как было выше отмечено, в зависимости от целей оценивания, это могут быть различные параметры и признаки. К примеру, если мы считаем, что для социального субъекта экзистенциальное значение имеют социальные связи, коллективная деятельность, то через игру мы будем осуществлять сетевой анализ, наблюдать и оценивать качество и количество взаимодействий в игре, в которых принимает участие ученик, его активность, поведенческие паттерны, адаптивность, совершаемые выборы, способность принимать правила, инициативность в разных типах коммуникации, содержание и продолжительность контактов во время игры, избегание или стремление к коллективным форматам и прочее.

Игра как поле возможностей в относительно безопасной форме и в коллективной игровой деятельности позволяет формировать и проявлять субъектность. Ситуации в так называемых играх живого действия, когда человек лицом к лицу или плечом к плечу взаимодействует с другими, позволяют педагогу более глубоко и содержательно оценить и фиксировать то, что проблематично или невозможно увидеть с помощью опросов, тестов или других способов. В игре педагогическое оценивание осуществляется не с целью выстроить рейтинг или повысить учебную мотивацию, а для того, чтобы засвидетельствовать личностные изменения, индивидуальное развитие, движение к цели воспитания.

Согласно Бернарду Сьютсу, «игра – это добровольное преодоление необязательных препятствий» [5, с. 31]. И в этом смысле она информативна, хотя необходимо отметить и серьезные технологические, а также методологические трудности – сложность извлечения необходимых данных, их систематизации и анализа, выделения метрик и параметров для наблюдения, по которым можно отслеживать дельту изменений и т. д. Все это, в свою очередь, демотивирует, останавливает от приложения усилий и преодоления автоматизма действий, повышает

стоимость внедрения подхода не только в финансовом, но и в интеллектуальном смысле.

В заключение дополнительно подчеркнем, что мы говорим про педагогическое оценивание в общем широком смысле, а не только лишь в рамках обучения и знаниевых результатов, с чем более-менее объективно справляются стандартные формальные процедуры, хотя и игрой здесь пренебрегать не стоит. Формирование социальности и оценивание данного процесса имеют приоритетное значение для педагогики, на наш взгляд. Недостижение или игнорирование задач и результатов воспитания имеет разрушительные и даже трагичные последствия не только для конкретного человека, но и для общества, его социального устройства и благополучия.

Открытыми для исследования оценивающего потенциала игры в современной педагогической науке остаются не только различные дидактические частные аспекты проектирования игр и системы наблюдаемых с их помощью параметров, особенности организации игрового педагогического процесса и пространства, но и фундаментальные вопросы о том, как возможно оценивание, каким должен быть оцениваемый результат деятельности ученика, педагога и школы.

### **Список литературы**

1. Бахотский Е. Я люблю играть. – М.: Ресурс, 2021. – 128 с.
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–77.
3. Кон А. Наказание наградой. – М.: МИФ, 2017. – 560 с.
4. Нечаев А.В. Куда ведешь, педагог? // Социальные явления. – Т. 13. – 2023. – № 1. – С. 8–20.
5. Реальность под вопросом. Почему игры делают нас лучше и как они могут изменить мир / Джейн Макгонигал. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 384 с.
6. Хюнтер Г., Кварх К. Спасите игру. – М.: Ресурс, 2020. – 192 с.
7. Шиллер Ф. Собр. соч.: В 7 т. – М: Госполитиздат, 1957. – Т. 6. – 790 с.