

ИГРА — ДЕЛО СЕРЬЁЗНОЕ И... ДИДАКТИЧЕСКОЕ

Дахин Александр Николаевич,

профессор кафедры педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор, г. Новосибирск,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6229-3169>, e-mail: dakhin@mail.ru

ВОПРОСЫ ДИДАКТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ, СПОСОБСТВУЮЩЕЙ ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ. ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ, КОТОРЫЙ ОБЕСПЕЧИВАЕТ МОТИВИРОВАННУЮ ВОВЛЕЧЁННОСТЬ УЧАЩИХСЯ В КОГНИТИВНУЮ СФЕРУ, ПРИЧЁМ СОЦИАЛЬНАЯ, ФИЗИЧЕСКАЯ И КОММУНИКАТИВНАЯ АКТИВНОСТЬ ЯВЛЯЮТСЯ ПРИКЛАДНЫМ РЕЗУЛЬТАТОМ ВНЕДРЕНИЯ ЭТОГО ИНСТРУМЕНТА В СТРУКТУРУ КАК ОБЩЕГО, ТАК И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРЫ КАК ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКОГО ОТДЫХА, ТАК И ПРИ ДИДАКТИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, СПОСОБНОГО ПРИМЕНЯТЬ ГЕЙМИФИКАЦИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕЛЯХ.

• геймификация • модернизация образования • педагогический проект • когнитивный опыт
• образовательная компетентность

Психолого-педагогические аспекты игры изучались со времён античности тем же Пифагором. Однако методологические вопросы (не побоюсь этого слова) геймификации были детально представлены отечественным педагогом, основоположником научной организации подросткового досуга С.А. Шмаковым¹.

Затронутые вопросы особенно актуальны в условиях чрезмерного увлечения подростков всевозможными компьютерными играми, что вызывает опасение за их «цифровое слабоумие», т.к. сопровождается принятием уже запрограммированных сценариев. Вызывает настороженность и цифровой аутизм, влекущий за собой гиподинамию и другие соматические проблемы. Практика настойчиво требует от исследователей поставить современный социокультурный феномен, каковым является геймификация, на службу современному образованию с соответствующим педагогическим обоснованием и обеспечением, чем, собственно, и занимаются исполнители государственного задания № 073-00072-21-01 по проекту «Научно-методическое обоснование геймификации в педагогическом образовании».

Цель данной статьи — представить методологические основания применения игры как

при организации детского отдыха, так и при дидактическом обеспечении педагогического образования, способного применять геймификацию в мирных — педагогических — целях.

Итак, собственно, геймификация образования есть инновационное направление в педагогике хотя бы потому, что представляет собой «язык», адаптированный для вхождения в культуру учащегося. Заметим, что не следует путать геймификацию с геймизацией образования как самостоятельным трендом обучения². Всё-таки игры, пусть даже участие и развивающие, являются дополнением к познавательной активности студентов и школьников, усиливающим креативный интерес к обучению³.

¹ Шмаков С.А. Игры учащихся — феномен культуры / С.А. Шмаков. М.: Новая школа, 1994. 238 с.

² Ярославцева Н.В., Дахин А.Н. Проекты в педагогике и педагогика современных проектов // Школьные технологии. 2018. №6. С. 23–31; Дахин А.Н. Операциональное представление результатов в когнитивной технологии обучения / Н.В. Гуляевская, А.Н. Дахин // Философия образования. 2020. Т. 20. № 3. С. 203–219.

³ Ярославцева Н. В., Колухамбеков А.С., Цыбулько А.А., Ширцов А.Г., Дахин А.Н. Когнитивная модель в структуре педагогической технологии // Перспективы науки и образования. Международный электронный научный журнал. 2020. №3 (45). С. 65–76. DOI: 10.32744/pse.2020.3.5

Представим анализ результативных педагогических проектов, уже зарекомендовавших себя и имеющих в своей основе игровую составляющую, в какой-то степени снимающую противоречие между замыслом педагога и возможностями детского коллектива, изучающего ту или иную учебную дисциплину. Изложение концептуальных идей современных педагогических проектов начнём с одного из авторитетных свидетельств международного признания вклада четырёх учёных, предопределивших тенденции развития педагогической мысли в прошлом столетии. В 1988 г. решением ЮНЕСКО таковыми научно-педагогическими лидерами стали Джон Дьюи (США), Георг Кершенштейнер (Германия), Мария Монтессори (Италия) и А.С. Макаренко (Россия).

Дидактическая игра вполне способна связать разрозненные компоненты образования в единый креативный опыт учащегося, не имеющий достаточно искусственного распределения на отдельные учебные действия. Собственно российский вклад в эту идею уже состоялся чуть меньше века назад благодаря А.С. Макаренко⁴. Но, видимо, такого рода опыт никогда не поздно переосмыслить, разумеется, в контексте современной социокультурной ситуации, связанной с геймификацией образования. Действительно, иногда полезно уйти от себя, чтобы вовремя вернуться к себе, разумеется, обновлённым, считал М. Монтень, видимо, тоже организовав своеобразную игру собственного сознания и подсознания.

При написании статьи мы ставили перед собой три задачи:

- 1) выделить основные направления модернизации российского образования, допускающие геймификацию как средство усиления механизмов модернизации;
- 2) дать культурно-историческую интерпретацию геймификации, пригодной для улучшения качества отечественного образования;
- 3) подготовить дидактическую основу для внедрения элементов геймификации в структуру уже сложившегося педагогического образования.

ской тематики с пониманием её вышеназванными авторами, в том числе через использование дидактических игр в развитии учащихся. Достаточно продуктивную идею профессиональной специализации в 1912 г. выдвинул Георг Кершенштейнер в книге «Понятие трудовой школы». Педагогическая трактовка автора носила несколько утилитарный характер, но вполне адаптируемый к условиям современной образовательной ситуации, активного использования цифровых технологий, в том числе и для игрового формата обучения⁵. Автор считал, что радость от творческого труда, допускающего игровую соревновательность, отработка конкретных умений не препятствуют формированию научной картины мира учащегося, которая и лежит в основе социального опыта школьника, пусть даже основанного на эмоциональном восприятии игры.

Здесь уместно заметить, что именно А.С. Макаренко добавил к этой идее, если так можно выразиться, ожидаемую неожиданность педагогических результатов проектной деятельности, что, собственно, и отражено в постановке задач обучения Федеральным государственным образовательным стандартом. Назовём только некоторые цели проектной деятельности, осуществляемой в современной образовательной организации:

- а) развитие инновационной творческой деятельности учащихся в процессе решения прикладных учебных задач;
- б) активное использование знаний, полученных при изучении других учебных предметов, и формирование универсальных учебных умений;
- в) совершенствование умений выполнения учебно-исследовательской и проектной деятельности;
- г) формирование представлений о социальных и этических аспектах научно-технического прогресса и др.

Как видно, дидактическая игра вполне уместна для выполнения каждой из названных целей. Кроме того, в самом тексте ФГОС мы найдём значительный список умений, к овладению которыми должен прийти выпускник школы практически самостоятельно, но индивидуальная работа для этого не всегда подходит. Другое дело, когда осуществляется игра, то перечень всевозможных компетенций, освоенных ученической аудиторией, может быть довольно значительным.

⁴ Макаренко А.С. Пед. соч. М.: Просвещение, 1983–86.

⁵ Кершенштейнер Г. Понятие трудовой школы. М., 1912. 257 с.

Построим рассуждения по принципу соотнесения конкретной педагогиче-

Обращает на себя внимание и то, что ФГОС достаточно искусственно разграничивает эмоционально-ценностные, перцептивные, мнемонические, когнитивные, исполнительские и творческие способности-компетенции ученика. В игровом формате эта «искусственность» если не исчезает, то уменьшается⁶.

Содержательное наполнение заявленных целей вполне возможно через дидактическую игру, если, конечно, в ближайшее время не появится новый Стандарт с увеличенным номером какого-то очередного поколения. Но пока ситуация такова, что образовательной организации предоставляется возможность самостоятельно построить диагностические инструменты, технологии, снабдить их дидактическими играми для выполнения следующих задач:

- а) овладения логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей;
- б) активного использования речевых средств и возможностей информационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач;
- в) выработки навыков смыслового чтения;
- г) проектно-преобразовательной и учебно-исследовательской деятельности.

Такой опыт уже был получен М. Монтессори, которая рассматривала педагогический процесс именно с технологических позиций, обеспечивающих выработку внутри себя и адаптивного социального опыта, и диагностический инструментарий его контроля⁷. Учебный процесс, организованный в виде игрового проекта, содержит в себе тщательно спланированную, обеспеченную игровой интригой или соревновательностью когнитивную ситуацию, подготовленный дидактический материал и достаточно точные диагностические инструменты, позволяющие корректировать текущие ошибки, неизбежные на первых этапах.

Автодидактика, в терминологии Монтессори, допускает свободу выбора ребёнком вида занятия, проводимого, конечно, по плану педагога, подготовившего дидактические средства. В середине XX в. автором были предложены кубы-вкладыши, рамки с гнёздами разнообразной формы и вкладки для

заполнения этих гнёзд. Всё это вызывало живой интерес учащихся к познавательной игре. В современных условиях спектр дидактических средств простирается от компьютерных обучающих программ до робототехники, которые также вполне анимационны и геймифицированы.

Дидактические материалы, по Монтессори, должны быть устроены так, чтобы позволить учащимся самостоятельно находить и исправлять досадные ошибки. Собственно исправление ошибок — важнейший момент и обучения, и, риску добавив, воспитания. Он требует от ученика сосредоточенности, внимания, наблюдательности, терпения, дисциплинированности, вырабатывает определённые волевые качества и, если угодно, стиль работы. Однако всё это реально в сенсорном игровом обучении, которое Монтессори понимала как организованное учебное пространство, в современной терминологии — образовательную среду, способствующую самостоятельному построению школьником своей траектории развития.

Отечественная дидактика как минимум дважды использовало эту идею Монтессори при построении проектировочной основы образовательных технологий. Во-первых, при повышении эффективности технологий за счёт уменьшения роли неизбежных дефектов какого-то технологического цикла⁸. Во-вторых, при создании собственного уникального «языка», пригодного для описания ожидаемых результатов в рамках конкретного педагогического проекта, что также является результатом сотворчества учителя и ученика⁹.

⁶ Кашапов М.М., Перевозкина Ю.М., Перевозкин С.Б., Кашапов А.С. Специфика развития ролевых ожиданий в процессе формирования личности // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 2. С. 127–140; Барбашина Э.В. К истории становления понятия онтологии // Гуманитарные науки в Сибири. 2003. №1. С.44–48; Жафяров А.Ж. Компетентностный подход: непротиворечивая теория и технология // Science for Education Today. 2019. № 2. С. 81–95. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.06>

⁷ Montessori M. Her life and work. London, 1957. 231 p. С. 4–6.

⁸ Там же.

⁹ Пушкарёв Ю.В., Пушкарёва Е.А. Рефлексивные принципы развития личности в условиях изменяющегося информационного содержания // Science for Education Today. 2019. № 2. С. 52–66. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.04>; Майер Б.О. О кластеризации когнитивных теорий обучения // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. № 2. С. 119–134. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1802.07>; Зинченко В.П. Нужно ли преодоление постулата непосредственности? // Вопросы психологии. 2009. № 2. С. 3–20.

Основной смысл трудовой деятельности школьников в рамках проекта, считал Кершенштейнер, заключается в том, что при минимуме научного материала можно развить максимум умений, способностей, пробудить радость от труда, используя игру, соревнование, имитацию иерархических связей в детском коллективе. Эффективный учитель трудовой школы кроме книжного образования «пропитывает духом трудовой школы» всю учебно-познавательную деятельность. Ручной труд является основой собственного опыта детей, если в дополнение к нему придать большое значение обстановке вне школы, деятельности различных молодёжных организаций, в которых больше возможностей для самоуправления, сетевого взаимодействия с социальными партнёрами. Здесь также прослеживается применение игры как эффективного инструмента.

Проектно-игровая деятельность любого учащегося — органично-целостная система, поэтому, во-первых, расположена к отторжению искусственно навязанных ей процедур. Во-вторых, она «готова» самостоятельно создавать недостающие ей элементы. Ещё С.Л. Франк отличал внешнюю и внутреннюю организацию общественной жизни. В контексте выполняемого нами госзадания вполне можем принять игровую активность детей как разновидность такой жизни.

Внимательно следя за размышлениями А.С. Макаренко, понимаем, что всё живущее внутренним единством не может быть организовано под внешним давлением, т.е. насильственно, чего совершенно лишена настоящая игра. Законченная оформленность игры, приводящая к органическому единству педагогического продукта, не налагается извне на раздробленные и бесформенные части проекта, а действует в них самих изнутри, пронизывая и объединяя имманентно присутствующие движущие силы. Творческая мысль ребёнка во время игры держится его собственным

познавательным напряжением и не нуждается в постороннем вмешательстве.

Здесь уместна аналогия с психологи-

ческой реабилитацией непосредственной памяти, которую предложил П.И. Зинченко, найдя ей место в культурной деятельности без волевых усилий. Именно без таких усилий возможно игровое творчество.

Видимо, в соответствии с научно-педагогическим жанром далее необходимо поставить «но». Не будем оригинальны: но подлинное игровое творчество возможно при условии сохранения детской непосредственности, которой так восхищался Павел Флоренский, считая, что гений — это сохранение детства на всю жизнь, а талант — сохранение юности.

Непосредственность и естественность, если угодно, нормальность творческого языка, созданного впервые для реализации себя в игре, позволяет преодолеть распространённую идею опосредования знаний, доминирующую в культурно-исторической психологии. Всё-таки непосредственное восприятие действительности — важнейшее психологическое свойство, проявляемое в игре. Культурное опосредование означает включённость психических функций индивида, его персонально структурированных паттернов и психологических новообразований в контекст игрового сценария¹⁰.

Игровой, но собственный продукт позволяет превратить опосредованное восприятие в непосредственное, простое воспроизведение чужого социального опыта — в авторскую презентацию мира. Для этого необходим текст, «высвечивающий» смысл участия в игре через невербальное внутреннее слово как «путь к развитию интуиции» (М.К. Мамардашвили).

Смысл конструктивной дискуссии, открывающей перспективу самоорганизации результатов как игровой, так и трудовой деятельности, отмечал и Дж. Дьюи. На первом этапе проекта-игры Дьюи предлагал интересоваться тем, как индивид приспосабливается к сценарию и какие функции при этом задействованы¹¹. Однако, проповедуя идеи функционализма, Дьюи стремился рассмотреть психические проявления как явления приспособления, имеющие ярко выраженный адаптационный характер. Для этого автор определил отношение психических проявлений и к условиям среды, и к потребностям организма¹². Но функционализм

¹⁰ Зинченко В.П. Нужно ли преодоление постулата непосредственности? // Вопросы психологии. 2009. № 2. С. 3–20.

¹¹ Dewey J. *Democracy and education* / J. Dewey. N.Y., 1949. 350 p.

¹² Там же.

Дьюи «искал» путь повышения эффективности механизмов приспособления, и «нашёл» его в идеомоторном акте прагматической педагогики.

Чтобы авторитет учителей не мешал желающим учиться, необходимо приводить в движение «живую» мысль без давления чужой мысли, чем злоупотребляют авторитарные методы обучения. Совсем революционной по тем временам была идея внедрения антропологических измерений при помощи специальной аппаратуры, игровых приспособлений. Кроме того, Монтессори провела реформу в оборудовании зданий и помещений детских садов, оснастив их специальной мебелью, выполняющей, если так можно выразиться, свою педагогическую задачу. Даже в современных условиях это выглядело бы вполне инновационно, а построение педагогически валидных измерителей игровой успешности школьников по-прежнему актуальная задача, которая ждёт своего научного решения.

В качестве важнейшего итога проектно-игровой деятельности должна выступать готовность всех участников проекта воспринимать социальный опыт в контексте культуры, которая его создала¹³. Это подразумевает авторскую интерпретацию и собственный поиск смыслов образования как результата. Осуществление эмоционально-ценностных отношений предполагает умение находить личностные смыслы в проектно-познавательной ситуации. При этом дидактические вопросы «Чему учить?» и «Как учить?» дополняются новой, ценностно-ориентированной парой: «Зачем учиться?» и «Кто учится?»¹⁴.

Ответ на первую пару вопросов устанавливает логические и предметно-знаковые связи в содержании обучения, но эти связи-отношения лишь посредники между компетентностью школьника и новыми — смыслообразующими — связями, в которых ведётся совместный поиск ответов на вторую — ценностную — группу вопросов, возникающую во время игры. Способность формировать такие умения характеризует и мастерство педагога, который открывает своим воспитанникам — партнёрам по игровому проекту не только и не столько мир знаний, но и свой собственный мир, выражая через учебные факты и факторы своё отношение к нему. Компетентность педаго-

га требует от него способности ценностно доопределять сугубо природное явление или «сухой» научный факт, исследуемый в ходе проектно-игровой деятельности. Если такой процесс состоялся, то он непременно будет взаимно направленный, т.е. ценностно значимый для участников игры.

Выводы. Игра является дидактической формой повышения познавательной активности учащихся. При этом сценарий игры требует специальной педагогической трактовки. По окончании игры важно давать описательную оценку умению ребёнка осмысленно выходить из ситуации, требующей нравственного выбора, способности к предвидению последствий собственной деятельности. Участнику игры необходимо научиться анализировать такие свойства, как терпимость, умение видеть рациональное в разных позициях, способность не противопоставлять себя окружающим, понимать пределы собственной компетентности, способность к самоограничению, контроль негативных эмоций, способность занять самостоятельную позицию по отношению к внешним условиям. Планирование игры осуществляется также с учётом потребности участников в диалоге с другими педагогическими культурами. Это означает не только встречу в мультикультурном пространстве подобных образовательных сообществ, что само по себе тоже продуктивно. Возможно сетевое взаимодействие со многими социальными партнёрами, заинтересованными в качественном результате игровой деятельности.

Таким образом, в педагогических результатах игровой активности выделяются две составляющие:

- 1) нормативно-оценочная, направленная «внутрь» самой себя;
- 2) самоорганизующаяся, ориентированная на поиск новых, даже инновационных дискурсов уже зафиксированных и оценённых ранее результатов. ■■

¹³ Майер Б.О. О кластеризации когнитивных теорий обучения // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. № 2. С. 119–134. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1802.07>

¹⁴ Kolb D. Towards an applied theory of experimental learning / D. Kolb, R. Fry // Theories of group processes. Wiley, 1975. P. 33–57; Pinar W. An Understanding Curriculum: An Introduction / W. Pinar, W. Reynolds, P. Slatter, P. Taubman. N.Y., 2002. 177 p.; Shale D.G. Toward a reconceptualization of distance education // Amer. J. Distance Education / D.G. Shale. 1988. Vol. 2, № 3. P. 25–35.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov:

1. *Shmakov S.A.* Igry uchashchikhsya — fenomen kul'tury / S.A. Shmakov. M.: Novaya shkola, 1994. 238 s.
2. *Yaroslavtseva N.V., Dakhin A.N.* Projekty v pedagogike i pedagogika sovremennykh projektov // Shkol'nyye tekhnologii. 2018. № 6. S. 23–31.
3. *Dakhin A.N.* Operatsional'noye predstavleniye rezultatov v kognitivnoy tekhnologii obucheniya / N.V. Gulyayevskaya, A.N. Dakhin // Filosofiya obrazovaniya. 2020. T. 20. №3. S. 203–219.
4. *Yaroslavtseva N.V., Kolukhambekov A.S., Tsybul'ko A.A., Shirshov A.G., Dakhin A.N.* Kognitivnaya model' v strukture pedagogicheskoy tekhnologii // Perspektivy nauki i obrazovaniya. Mezhdunarodnyy elektronnyy nauchnyy zhurnal. 2020. № 3 (45). С. 65–76. DOI: 10.32744/pse.2020.3.5
5. *Makarenko A.S.* Ped. soch. M.: Prosveshcheniye, 1983–86.
6. *Kershenshteyner G.* Ponyatiye trudovoy shkoly. M., 1912. 257 s.
7. *Kashapov M.M., Perevozkina Yu.M., Perevozkin S.B., Kashapov A.S.* Spetsifika razvitiya roleykh ozhidaniy v protsesse formirovaniya lichnosti // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2020. № 2. S. 127–140.
8. *Barbashina E.V.* K istorii stanovleniya ponyatiya ontologii // Gumanitarnyye nauki v Sibiri. 2003. № 1. S.44–48.
9. *Zhafyarov A.Zh.* Kompetentnostnyy podkhod: neprotivorechivaya teoriya i tekhnologiya // Science for Education Today. 2019. № 2. S. 81–95. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658–6762.1902.06>
10. *Pushkarov Yu.V., Pushkarova Ye.A.* Refleksivnyye printsipy razvitiya lichnosti v usloviyakh izmenyayushchegosya informatsionnogo soderzhaniya // Science for Education Today. 2019. № 2. S. 52–66. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658–6762.1902.04>
11. *Mayyer B.O.* O klasterizatsii kognitivnykh teoriy obucheniya // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. № 2. S. 119–134. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226–3365.1802.07>
12. *Zinchenko V.P.* Nuzhno li preodoleniye postulata neposredstvennosti? // Voprosy psikhologii. 2009. № 2. S. 3–20.
13. *Dewey J.* Democracy and education / J. Dewey. N.Y., 1949. 350 r.
14. *Montessori M.* Her life and work. London, 1957. 231 p.
15. *Kolb D.* Towards an applied theory of experimental leaning / D. Kolb, R. Fry // Theories of group processes. Wiley, 1975. P. 33–57.
16. *Pinar W.* An Understanding Curriculum: An Introduction / W. Pinar, W. Reynolds, P. Slatter, P. Taubman. N.Y., 2002. 177 r.
17. *Shale D.G.* Toward a reconceptualization of distance education // Amer. J. Distance Education / D.G. Shale. 1988. Vol. 2, № 3. P. 25–35.