

Мир науки. Социология, филология, культурология <https://sfk-mn.ru>
World of Science. Series: Sociology, Philology, Cultural Studies

2022, №1, Том 13 / 2022, No 1, Vol 13 <https://sfk-mn.ru/issue-1-2022.html>

URL статьи: <https://sfk-mn.ru/PDF/32KLSK122.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Гилязова, О. С. Игры и геймификация в образовании: проблема их соотношения в феноменологическом ракурсе / О. С. Гилязова, А. Н. Замощанская // Мир науки. Социология, филология, культурология. — 2022. — Т. 13. — № 1. — URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/32KLSK122.pdf>

For citation:

Gilyazova O.S., Zamoshchanskaya A.N. Games and gamification in education: the problem of their correlation in a phenomenological perspective. *World of Science. Series: Sociology, Philology, Cultural Studies*, 1(13): 32KLSK122. Available at: <https://sfk-mn.ru/PDF/32KLSK122.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.).

Гилязова Ольга Сергеевна

ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»,
Екатеринбург, Россия
Доцент

Кандидат философских наук

E-mail: Olga_gilyazova@mail.ru

РИНЦ: https://www.elibrary.ru/author_profile.asp?id=521764

SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=57218368399>

Замощанская Анна Николаевна

ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»,
Екатеринбург, Россия

Преподаватель, ведущий менеджер

E-mail: a.n.kolobaeva@urfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2952-8680>

Игры и геймификация в образовании: проблема их соотношения в феноменологическом ракурсе

Аннотация. Статья посвящена проблеме соотношения игр и геймификации как культурно-исторических феноменов в контексте образования. Для достижения данной цели авторы рассматривают игры и геймификацию через призму феноменологического подхода. Методологической базой исследования становится представление о двух модальностях деятельности: «Работе» (сфера долга, принуждения, необходимости) и «Игре» (сфера желания, свободы, добровольности), развитое авторами из идей социальной феноменологии о жизненных мирах и множественных реальностях. Это позволяет дифференцировать игры друг от друга, от других условных реальностей (произведений искусства и медиа), а также от действительной реальности и от геймификации. На примере видеоигр (онлайн-платформа), ролевых игр в реальном времени (офлайн-платформа) и игр альтернативной реальности (смешанная платформа) представлена общая картина специфики и образовательных возможностей игр как особых условных реальностей. Обосновывается, что видеоигры, благодаря своей онтологической закрытости, стали базой для развития серьезных игр, а игры альтернативной реальности, благодаря своей онтологической открытости, послужили базой для геймификации. В ходе анализа приходим к выводу, что именно различие между «Работой» и «Игрой» позволяет отличать игры от геймификации: если игры исходят из противопоставления этих модальностей (в силу чего превращение учебной деятельности в игровую имеет ограничения, т.к. препятствует социализирующей функции школы и способствует (за счет инструментализации) потере игрой своего аутотелического этоса), то геймификация построена

на попытках снять эту дихотомию, гармонизировав утилитарные и гедонистические элементы процесса обучения. Это определяет более универсальный характер геймификации (если не сводить ее к модели «очки, значки и таблицы лидеров») в образовании сравнительно с игровыми практиками (особенно для взрослого контингента обучающихся).

Ключевые слова: геймификация; игра; исследования игр; культурология образования; педагогика; обучение; онтология; феноменология; философия образования; цифровизация образования

Введение

Игра как моделирование ситуаций, метод решения проблем, подход к научным и философским дискуссиям и как способ вовлечения людей в изначально скучную деятельность через превращение ее в развлечение использовалась с древних времен. Удовольствие от игры является ключевым параметром, ответственным за выполнение главной цели игры, а именно за повышение вовлеченности, что особенно важно в учебной деятельности.

Свойство игр вызывать состояние потока интуитивно осознавалось и применялось в педагогике уже давно, однако цифровизация образования открыла новые возможности, одной из которых стала технология геймификации. Данная технология многое позаимствовала у игр (в первую очередь, у цифровых игр), но было бы ошибкой смешивать их. Наше исследование направлено на выявление и уточнение их различий. Для достижения этой цели мы акцентируем внимание на онтологическом аспекте игр как условных реальностей и рассмотрим их с точки зрения феноменологического подхода, в рамках которого вызрела антитеза «Работы» и «Игры», притом важно уточнить: не стоит сводить «Игру» к досуговой (тем более к исключительно игровой) деятельности, а «Работу» — к трудовой. Уместнее разделять эти сферы на основании дихотомий: Свобода — Принуждение (свободное участие в деятельности — принудительное участие), Хочу — Должен (помня, что желание и долг не всегда противоречат друг другу — недаром для многих этических систем считалась полезной их взаимоподдержка).

Предпосылки такого противопоставления обнаруживаются еще с древности. Но игровой подход, будучи знаком божества, ставящим его над законами природы и морали, или принципом отрешенной жизни в древнегреческой, индийской, шумерской и др. мифологиях, атрибутом возвышенного, внеутилитарного образа жизни, стремления к самосовершенству и самоактуализации в античной философии, не может быть приложим ко всем жизненным реалиям и ситуациям, по крайней мере, пока Царство необходимости, несвободы и т.п. не утратило свои позиции, а Утопия Бернарда Сьютса, «где люди занимаются только теми видами деятельности, которые они ценят по своей сути» [1, pp. 166–167], еще не наступила.

Заимствованное нами из социальной феноменологии положение о различных мирах, которое развито нами в представлении о «Работе» и «Игре», является методологически полезным для анализа разнонаправленных модусов деятельности. Как покажем впоследствии, внешне игровые и неигровые практики могут быть совершенно неотличимы и только их принадлежность к «Работе» или «Игре» позволяет их корректно дифференцировать.

Игры и обучение

Желание играть является врожденным для людей. Как отмечает Хейзинга, игры старше культуры [2]. Игра и обучение неразрывно переплетены: играя, дети учатся осмысливать окружающий мир и вырабатывают социальные навыки. Но очевидность этого факта долгое время не могла преодолеть восприятие игры как антитезы обучения, хотя еще Платон отметил их связь, считая игру формой тренировки навыков. Только после усилий философов эпохи

Возрождения Т. Кампанеллы и Ф. Рабле, просветителей Ж.-Ж. Руссо и Дж. Локка, реформатора образования Я.А. Коменского была снята оппозиция между игрой и обучением. Ф. Фребель и Ж. Пиаже предложили научную основу для изучения отношений игры и обучения. Однако вышеупомянутые философы и педагоги сосредоточивают свое внимание на игре и ее роли в воспитании детей, а не взрослых учащихся. Только в XX веке в ходе внедрения активных методов обучения игровые элементы в образовании взрослых привлекли внимание ученых [3].

Эта тенденция еще больше усилилась в XXI веке. М.С. Бухтояров и М.В. Козлова перечисляют следующие факторы, которые способствуют этому: (1) развитие тенденции непрерывного образования, что диктует необходимость в максимально продуктивных и простых методах обучения; (2) рост технологий развлекательно-игровой направленности, что способствует проникновению игрового компонента в различные сферы жизни; (3) доступность информационных технологий, рост коммуникационных потребностей и возможностей, позволяющих вовлекать в игру большее количество участников, что приводит к массовизации и популяризации игровой деятельности; (4) повышение интереса к обучающим играм, так как люди стремятся совместить отдых с пользой; (5) игра остается функцией, которая исполнена смысла, благодаря чему активно применяется в получающей широкое распространение педагогике социального конструктивизма [4, с. 131].

Неудивительно, что в цифровую эпоху игры и образование все больше переплетаются. Важную роль в этом процессе играют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Их трансформация изменила поведение всех возрастных групп, но основное влияние они оказали на самые последние поколения (родившихся в 90-х гг. XX века и позже), которые Д. Тапскот называет «Net Generation», Л. Розен «iGeneration», американские ученые Н. Хоув и В. Штраус — поколением миллениалов, Дж. ван Дейк, Т. Пауэлл и М.Т. де Ваал — обществом платформы [5].

Стало необходимым изменить парадигму образования, чтобы вписаться в культурный контекст этих поколений [6; 7]: приобретение знаний в «Галактике Цукерберга» отличается от приобретения знаний в «Галактике Гутенберга». Обильная и легкодоступная информация, которую при желании индивид может получить и воспринять самостоятельно, переориентирует парадигму образования с передачи знаний на порождение этого желания, что предполагает вовлечение индивида и является главной и отличительной чертой игрового обучения.

Таким образом, три взаимосвязанных фактора — культурные особенности поколений, родившихся и выросших в цифровой среде, развитие ИКТ и изменение парадигмы обучения — актуализировали внедрение игр и геймифицированных технологий в практику обучения.

Определение игры

Что такое игра? Осмыслением феномена игры, отмеченного парадоксальным соединением рационального и иррационального, стихийного и упорядоченного, природы и культуры, занимались многие философы (Ф. Шиллер, И. Кант, Ф. Шлегель, К. Гроос, Г. Спенсер, Ф. Ницше и др.). Однако решающий вклад в эту область связывают с голландским философом и историком культуры Й. Хейзингой, согласно которому игра — это некая свободная деятельность, «которая осознается как ненастоящая, не связанная с обыденной жизнью и тем не менее могущая полностью захватить играющего; которая не обуславливается никакими ближайшими материальными интересами или доставляемой пользой; которая протекает в особо отведенном пространстве и времени, упорядоченно и в соответствии с определенными правилами и вызывает к жизни общественные объединения, стремящиеся окружать себя тайной или подчеркивать свою инакость по отношению к обычному миру своеобразной одеждой и обликом» [2, с. 18].

Впрочем, исследователи (например, французский писатель, философ и социолог Роже Кайуа [8]) отмечают наличие определенных пробелов в его теории: он пренебрегает иными, кроме социального соревнования (Агона), формами игры, а также странно невнимателен к детской игре.

Бернард Сьютс, известный философ, называет игрой добровольную попытку преодолеть ненужные препятствия [1].

Если обратимся к представлениям ведущих экспертов XXI века, то, согласно Карлу Каппу, «игра — это система, в которой игроки участвуют в абстрактном вызове, определяемом правилами, интерактивностью и обратной связью, что приводит к количественно определяемому результату, часто вызывающему эмоциональную реакцию» [9, p. 7].

Джейн Макгонигал считает, что то, что определяет игру, — это цель, правила, система обратной связи и добровольное участие. Все остальное — это попытка укрепить и усилить эти четыре основных элемента [10].

Опираясь на эти определения, мы хотим предложить наше определение игры. Игра — это особая условная реальность, возникающая и существующая в процессе взаимодействия ее участников, управляемая правилами, которые самоотверженно, добровольно, безоговорочно и радостно принимаются игроками.

Определения, данные вышеупомянутыми учеными (и многими другими), подразумевают характеристики, типичные для любой игры: свобода, добровольное участие, вовлеченность участников, отсутствие ожидания материальной полезности, условность (вымышленность) реальности, пространственные и временные границы, наличие обратной связи и ненужных препятствий.

Рассмотрим эти элементы, которые делают игру игрой. Условность игр, объединяя их с другими условными реальностями (искусства, медиа и т. п.), отличает их от действительной реальности и не позволяет смешивать с ней. Такое смешение бывает относительно реальных игр (и тогда перед нами ситуация розыгрыша), у которых, в отличие от цифровых игр, граница с действительной реальностью имеет функциональный, а не онтологический (физически непреодолимый) характер.

Наличие обратной связи отличает игры от пассивных неинтерактивных медиа (возникших до пятой информационной революции (в терминологии А.И. Ракитова [11])) и традиционных форм искусства и делает игры столь неотразимыми не только по отношению к ним, но и к действительной реальности. Обратная связь в играх конструируется игропрактиками «сочной» с целью сделать их миры максимально вовлекающими, так что даже неудачи и препятствия стимулируют к продолжению взаимодействия, в то время как обратная связь с действительной реальностью редко бывает стимулирующей, наоборот, она учит осторожности, так как неудача имеет высокую стоимость. В этом смысле игровая реальность является более справедливой и снисходительной, чем действительная реальность, так как в ней нет асимметрии санкций за ошибки и достижения, когда неудачи замечаются чаще, чем успех.

В то время как большинство исследователей игр (особенно практиков) фокусируются на таких игровых параметрах, как обратная связь и ненужные препятствия (благодаря которым участники игр втягиваются и удерживаются в плену их мира), мы сосредоточимся на тех параметрах, которые определяют превосходство игр над повседневной жизнью, — на свободе, добровольном участии и внеутилитарности.

«Работа» и «Игра»

Бескорыстие, добровольность и свобода — это параметры, отличающие игру от других видов деятельности; они характеризуют т. н. «Игру» в ее противоположности «Работе» и включают в себе игровое мышление, о котором мы поговорим позже.

Эти термины введены нами в качестве методологического принципа как продолжение и развитие идей, заимствованных из социальной феноменологии о разных автономных мирах [12] (воспринятых, в свою очередь, из философии прагматизма Джеймса о субвселенных [13], реальность которым придается благодаря нашему вниманию к ним).

«Игра» как деятельность, свободная от насущных забот, высоко ценилась Аристотелем в качестве надповседневной формы организации жизни. В таком представлении Аристотель не был новатором, выражая характерный для его эпохи взгляд, основания которого прослеживаются в древнегреческой мифологии. Праздность как отсутствие необходимости трудиться ради пропитания и обеспечения жизни не ассоциируется с ленью, пассивностью, пороком, приводящим к деградации личности и депривации социальных отношений. Наоборот, «благородная праздность», «высокий досуг» — это показатель возвышенного, внеутилитарного образа жизни, стремления к самосовершенству и самоактуализации [14].

В индийской мифологии еще отчетливее выражена значимость игры как творческого начала, свободы от ограничений. Лила (игра) — описывает взаимодействие Бога как Создателя с материальным миром. Он творит не из нужды или необходимости, а ради удовольствия, наслаждения и развлечения. Наиболее ярким примером такого представления является описание деяний Кришны (восьмая аватара Вишну) в виде игр, поэтому все его слабости, безнравственные поступки, противоречащие его собственным религиозным установлениям, объясняются тем, что он лишь играет роль человека, но человеком не является. Он никогда не наслаждается плодами своей деятельности и не страдает от нее, он выше любой деятельности, а значит и ее правил, законов, ограничений (в т. ч. принципов веры). Его не касаются гуны материальной природы¹.

Но игровой подход не может быть применим к христианскому вероучению. Представление о том, что вся жизнь Христа, а тем более его смертные муки на кресте, были лишь игрой, притворством, девальвирует и обесмысливает их. Поэтому Церковь справедливо настаивает на двуединной природе Христа как Богочеловека: он не просто человек, но он и не только Бог.

Таким образом, игровой подход не всегда оказывается уместным. И хотя Д. Макгонигал [10] вслед за М. Чиксентмихайи [15] считает, что необходимо переосмыслить реальность (в т. ч. травмирующую), чтобы она больше походила на игру, стоит считаться с пределами и последствиями такого переосмысления.

В «Работу» входит недобровольная, обязательная деятельность, необходимая ради выживания. «Игра» — это свободно выбранная, добровольная деятельность, внутренне мотивированная и не имеющая внешних целей, которой интересно заниматься «ради чистого удовольствия, а не ради статуса, денег или обязательств» [10, р. 16]. Наоборот, люди сами готовы вложить в нее свои деньги, время и усилия. Это самомотивирующая, самоудовлетворяющая (аутотелическая (от греческих слов «само» = «авто» и «цель» = «телос»)) деятельность.

¹ Бхагавадгита / Пер. с санскрита, исслед. и примеч. В.С. Семенцова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1999. — 256 с.

В игре нет обязательности, безальтернативности, безысходности — и в этом главное, хоть и не единственное объяснение ее привлекательности. Обоснованность данного объяснения понимается многими исследователями, но преимущественно в неомарксистском ключе. Одни (Т.С. Хенрикс [16], Ш. Сэйерс [17]) выступают (исходя из эссенциалистского взгляда на человека как продуктивного животного, ориентированного на инструментальную деятельность) за союз работы и игры, а вернее, за превращение работы в игру. Другие (например, М. Робертс [18]) доказывают, что такой взгляд на человека является наследником той буржуазной идеологии (корни которой, как показал М. Вебер, уходят в протестантскую Реформацию), которую данные неомарксисты стремятся преодолеть. М. Робертс [18] подчеркивает важность сохранения различия между работой и игрой, так как сколько бы мы ни организовывали работу в игровой и творческий продукт, она остается деятельностью, необходимой ради выживания или поддержания приемлемого уровня жизни.

Дело не в трудоемкости работы, ее интенсивности, энергозатратности, сложности, рутинности. Все это можно наблюдать и в игре. Более того, именно сложность и активность, присущие игре, заставляют нас чувствовать себя живыми (в отличие от пассивного времяпрепровождения (например, просмотра телевизора). Недаром гарвардский профессор и эксперт по вопросам счастья Тал Бен-Шахар замечает, что «мы гораздо счастливее проводим время, оживляя его, а не убивая» [19].

Как отмечает Макгонигал, игры, в отличие от обычной реальности, удовлетворяют жажду более удовлетворительной работы, лучшей надежды на успех, более сильной социальной связи и большего смысла [10]. Тем самым снимается парадокс между готовностью людей идти на ненужные тяжелые ограничения и усилия ради игры и восприятием нужной работы (даже довольно легкой) как гнета, от которого хочется освободиться. То, что в «Работе» оценивается в качестве раздражающей препоны или проблемы, в «Игре» становится мотивирующим вызовом.

Однако дело не только и не столько в этой жажде, но и в источнике ее удовлетворения. Обычная работа отравлена самим фактом ее обязательности, и пока эта обязательность довлеет дамокловым мечом над человеком, ей не стать конкурентом игры.

Исследуя различие между игрой и неигрой, ученые зачастую склоны пренебрегать тем очевидным фактом, что суть проблемы коренится не в самой деятельности, а в ее модальности для человека (которую не всегда можно изменить, изменив отношение человека к ней, хотя есть соблазн свести проблему к ее субъективно-психологической стороне).

Одна и та же деятельность по-разному высвечивается через призмы «Работы» и «Игры». Проиллюстрируем этот тезис примером из произведения Д.Н. Мамина-Сибиряка «Вертел» [20]. Вертел — так называют двенадцатилетнего Прошку, который обязан вращать круг для обточки камней в гранильной мастерской. Заодно Прошка должен был служить наглядным воспитательным примером для сына одной из посетительниц мастерской. Но Володя каждый раз возвращался домой с мечтой стать вертелом как Прошка. Работа казалась ему крайне веселой и легкой («Колесо само вертится»), грязь и пыль — привлекательными, и даже скучная еда — вкусной. Воспитательный порыв матери пропал втуне. Избалованный мальчик, живущий на всем готовом, так и не сумел понять причины ненависти Прошки к своему колесу, желание убежать в лес на свежий воздух. Для барчука работа «вертелом» стала развлечением, которое разнообразило скуку чинной, благопристойной жизни, для Прошки — безысходностью, от которой невозможно сбежать (разве что в смерть — что он и сделал, умерев от чахотки, заработанной в этой же мастерской).

Проблема в том, что не только десятилетние литературные барчуки не всегда способны осознать разницу между «Работой» и «Игрой». Например, некоторые сидящие на строгой диете

люди не видят трагизма в скудном пайке блокадного Ленинграда — их диета столь же малокалорийна. У них нет понимания, что дело не в числе калорий, а в наличии/отсутствии выбора. Видимо, эту разницу надо прочувствовать, чтобы ее понять.

Игры, благодаря своей принадлежности «Игре» (которая, напомним, не сводится к исключительно игровой и досуговой деятельности, а описывает сферу свободы и желания), будут конкурировать с действительной реальностью за внимание своих пользователей до тех пор, пока она будет ассоциироваться (справедливо или нет — другой вопрос) с «Работой». И в современное время, с развитием ИКТ, эта конкуренция имеет тенденцию усиливаться.

Особенности игр

1. Особенности видеоигр

Интерактивность виртуальной реальности, стимулирующая участие и вовлеченность пользователей, рассматривается как отличительная черта видеоигр сравнительно с другими медиа (телевидение, радио и т. д.), которые являются пассивными.

Неотразимость видеоигр коренится не только в их интерактивности, но и в их онтологической природе как закрытой условной реальности. Условная реальность видеоигры является абстрактной и в качестве таковой имеет ряд преимуществ перед обычной реальностью: причина и следствие могут быть более четко идентифицированы; посторонние элементы реальности удаляются, чтобы держать игрока сосредоточенным на сути игры; дается ощущение мощного контроля над миром (эффект, который Джеймс Пол Джи называет «усилением принципа ввода»); создается «психосоциальный мораторий», т. е. безрисковая среда [21].

Интрига в развертывании сюжета, не уступающая занимательности художественных (литературных и кинематографических) произведений; контроль над происходящим; возможность проявить свои знания и умения, свою фантазию, нестандартность мышления; право на неудачу без опасных последствий; наличие немедленной обратной связи, обеспечивающей корректировку действий; соревновательный характер — все это делает видеоигры идеальной средой для обучения. Недаром Дж. Джи указал на 36 принципов обучения, обнаруженных им в видеоиграх, и предположил, что следование этим принципам может трансформировать обучение в школах и университетах [21]. Они важны как для эффективности обучения, так и для мотивации к обучению.

2. Особенности ролевых игр в реальном времени

Но даже довольно активная жизнь в кибермире, судя по всему, удовлетворяет далеко не всех. Вот и ищут люди возможности «ухода в иную реальность» не в онлайн, а через возвращение к истокам. Вспомним теорию М. Бахтина о смеховой карнавальной культуре средневековья, о ее роли в «смене социальных ролей» [22]. Схожую функцию несут ролевые игры в реальном времени (англ. LARPs — Live action role-playing games).

Эти игры функционируют в физическом мире и поэтому лишены многих преимуществ видеоигр, прежде всего таких, как «усиление принципа ввода» и «психосоциальный мораторий». Поэтому на их основе невозможно сконструировать компьютерные тренажеры и стимуляторы. Но зато это становится преимуществом для отработки навыков межличностного взаимодействия и командной работы (что широко используется в военных играх), а не только навыков работы с механизмами и техникой. Притом поддерживается (благодаря неотрывной

связи с действительностью) чувство реальной опасности, которое может атрофироваться в видеоиграх и стимуляторах (т. н. «серьезных играх»).

Что касается образовательного аспекта LARPs, то он не ограничивается уровнем отдельных знаний и умений, а выходит и на уровень метапредметных компетенций. Участники учатся общаться, отыгрывать роли, вживаться в персонажей. У них развивается образное мышление, а также способность к командному взаимодействию.

3. Особенности игр альтернативной реальности

На пересечении онлайн- и офлайн-платформ появляются т. н. метаигры. Наиболее известный и острый в эмоциональном плане тип метаигр — это, конечно, игры альтернативной реальности (англ. ARGs — Alternate Reality Games). В то время как в видеоиграх мы видим «объективацию» вымышленного и фантастического миров, ARGs представляют собой противоположный процесс: выход компьютерных игр из виртуальной реальности в реальный мир [23].

Они размывают грань между игровым пространством и реальным миром. Поэтому центральное место в ARGs занимает концепция, известная как «это не игра» или TINAG ('this is not a game'). В них воплощается реакция на неудовлетворяющие роли — пассивного Участника повседневной реальности и активного Наблюдателя виртуальной реальности.

Онтологическая особенность ARGs и LARPs, а именно — отсутствие у них (в отличие от видеоигр) онтологической границы с действительной реальностью, от которой они отгорожены только функциональной границей, имеет следствием тот факт, что они менее безопасны, чем видеоигры, но и менее эскапистские. Они позволяют столь же полно участвовать в повседневной жизни (в том числе учебной) и улучшать ее, как и в их игровых событиях. Если видеоигры, благодаря своей онтологической закрытости, стали базой для развития серьезных игр, то ARGs, благодаря своей онтологической открытости, послужили базой для геймификации.

На примере видео (онлайн) игр, LARPs (офлайн) игр и ARGs (онлайн + офлайн) игр мы представили общие черты образовательных возможностей игр.

В качестве промежуточного вывода можно отметить, что первоначальная оппозиция между обучением и игрой проистекает из различия между утилитарной и гедонистической деятельностью. Игра воспринимается как деятельность, имеющая мало общего с повседневными жизненными и житейскими заботами и обязанностями; напротив, она предлагает бегство от них. Это восприятие основано на парадигме противопоставления «Игры» и «Работы».

Считается, что добавление гедонистических элементов, таких как игровые элементы, к утилитарной деятельности может создать удовольствие и вовлеченность, присущие игровой деятельности. Это достигается с помощью технологии геймификации, которая «сочетает в себе как гедонистические, так и утилитарные ценности в новом виде мотивационной совокупности» [24, р. 6]. Именно геймификация выступает как один из способов преодоления дихотомии между «Работой» и «Игрой» через гармоничное сочетание учебных и игровых элементов.

Концепция геймификации

Геймификация — это относительно новая концепция. Согласно Б. Берку, термин «геймификация» был придуман в 2002 году британским консультантом Ником Пеллингом для описания игрового ускоренного дизайна пользовательского интерфейса, применяемого с целью сделать электронные транзакции приятными и быстрыми [25]. Но свое современное значение этот термин получил в 2010 году. Анализ научной литературы показывает, что, раскрывая сущность геймификации, большинство исследователей ориентируются на определение С. Детердинга и его соавторов: «геймификация — это использование элементов игрового дизайна в неигровых контекстах» [26, р. 10]. Мы тоже будем придерживаться этого определения, ставшего, по сути, классическим.

Проблема в том, что геймификацию зачастую сводят к элементам игровой механики («очки, значки и таблицы лидеров»), то есть к модели PBL (англ. points/badges/leaderboards). Данный выбор, по мнению Ю Кай Чоу, автора фреймворка «Октализ» (англ. Octalysis = octagon (восьмигранник) + analysis (анализ, изучение, разбор), обусловлен тем, что PBL сосредоточен на таком психологическом мотиваторе, как «Развитие и достижение» (внутреннее стремление к прогрессу, развитие навыков, достижение мастерства и, в конечном счете, преодоление предстоящих проблем), который легче всего спроектировать [27]. Недаром балльно-рейтинговая система (БРС), принятая в российских вузах, построена по модели PBL. Благодаря своей простоте и интуитивной понятности она получила широкое распространение по всей стране [28]. С другой стороны, БРС препятствует продвижению более сложных и мотивирующих видов геймификации. Одна система перекрывает другую, и они начинают мешать друг другу.

В рамках нашей статьи продуктивным является подход К. Каппа к геймификации. К ее составляющим он относит, помимо игровой механики, игровой подход; эстетику; игровое мышление; вовлечение; мотивацию действий; содействие обучению; решение проблем [9, р. 10]. Наиболее важным среди них К. Капп считает игровое мышление, т. е. способность представить скучную обязанность в виде интересной деятельности, в которую люди хотят вложить долю мозга, времени и энергии. Вспомним, как Том Сойер умудрился заставить друзей выполнять за него работу (с энтузиазмом!), которой его наказали, — белить забор. Для этого он преподнес недобровольную обязанность в качестве добровольной забавы. Деятельность осталась той же самой, но ее модальность изменилась. Как поясняет Марк Твен, «сам того не ведая, он открыл великий закон, управляющий поступками людей, а именно: для того чтобы человек или мальчик страстно захотел обладать какой-нибудь вещью, пусть эта вещь достанется ему возможно труднее. Если бы он был таким же великим мудрецом, как и автор этой книги, он понял бы, что Работа есть то, что мы обязаны делать, а Игра есть то, что мы не обязаны делать»². Геймификация образования призвана изменить модальность учебной деятельности, представляя (но не превращая! — это важно, далее поясним) ее как игру (удовольствие), а не работу (обязанность). В этом смысле геймификация направлена на воспроизведение успеха Тома Сойера.

При таком подходе к геймификации становится понятным, почему сам К. Капп (его мнение разделяет и Б. Берк) не считает ее каким-либо новым явлением. Педагоги, тренеры и военные веками использовали элементы геймификации в своей деятельности. Новым является концептуализация и систематизация их наработок в условиях цифровизации среды.

² Твен М. Приключения Тома Сойера. URL: https://librebook.me/the_adventures_of_tom_sawyer/vol1/1 (Дата обращения 17.03.2022).

Геймификация и игры: проблема соотношения

Преимущественно цифровая (точнее, трансмедиаальная) природа геймификации, позволяющая ей расширять взаимодействие и мотивацию за пределы личных контактов, преодолевая «барьеры масштаба, времени, расстояния, взаимосвязанности и стоимости» [25, р. 39], отличает ее от обычных «реальных» игр и превращает в инновационный феномен. Однако геймификацию не следует путать не только с обычными реальными играми, но и с играми цифровой и смешанной реальностей. Принципиальное различие между игрой и геймификацией коренится в их целях. В то время как главной целью игр является развлечение, в геймификации это всего лишь инструмент.

Также есть разница между геймификацией и серьезными играми. Хотя они совпадают в том, что функционируют не в развлекательных целях (и этим они отличаются от обычных развлекательных игр), но геймификация и серьезные игры (как и любые игры вообще) дифференцируются как часть/целое соответственно. Игра — это *целокупная* условная реальность, геймификация же — это образовательный инструмент, который создает лишь *оболочку* для той реальности, в которой мы живем, но не другую реальность. Поэтому геймификация занимает весь образовательный процесс (распространяется на весь курс), а игра, имея начало и конец, ограничивается одной темой, одним или несколькими занятиями.

В обобщенном виде соотношение геймификации, развлекательных и серьезных игр, а также программ лояльности можно представить в таблице 1.

Таблица 1

Соотношение геймификации, развлекательных и серьезных игр, и программ лояльности

	Развлекательная игра	Серьезная игра	Геймификация	Программа лояльности
Уровень	Причудливый уровень	Контролируемый уровень риска	Эмоциональный уровень	Транзакционный (утилитарный) уровень
Цель	Развлечение	Практика	Мотивация	Компенсация
Валюта	Удовольствие, веселье	Навыки, умения	Самоуважение и социальный капитал	Вещи, услуги, скидки

Составлено авторами на основании идей Б. Берка [26] и К. Каппа [9]

Стоит сравнить геймификацию с теми типами игр, которые мы обсуждали ранее. Благодаря своей простоте геймификация значительно отличается от видеоигр, так как в отличие от них она, за редким исключением, не имеет сложных виртуальных миров с высококачественной анимацией, симуляциями и аватарами. Учитывая, что геймификация — это метод цифрового взаимодействия, она не совпадает и с ролевыми играми (LARPs), которые ограничиваются личным взаимодействием. Таким образом, единственный вид игр, с которыми можно спутать геймификацию (благодаря их онтологическому сходству) — это игры альтернативной реальности (ARGs).

Проиллюстрируем этот тезис примером, взятым нами из книги Дж. Макгонигал «Реальность разрушена. Почему игры делают нас лучше и как они могут изменить мир» (англ. Reality is broken — Why games make us better and how they can change the world) [10]. Она описывает игру Chore Wars («система управления работой по дому») как ARG. Chore Wars — это упрощенная версия World of Warcraft, за одним примечательным исключением: все онлайн квесты соответствуют реальным задачам по уборке. Однако, анализируя этот пример, мы приходим к выводу, что он относится скорее к геймификации, чем к ARG. В чем отличие? Разница в деятельности, которая принадлежит либо «Работе» (и тогда перед нами геймификация), либо «Игре» (и тогда перед нами ARG). Но домашняя работа, какой бы забавной и радостной ее бы ни делали (с помощью очков опыта, виртуального золота, онлайн-

квестов и т. п.), не перестает быть обязательной. У нас есть выбор делать ее чаще или реже, более или менее тщательно, но полностью отказаться от нее мы не можем. Впрочем, наличие прислуги или домочадцев, на которых можно взвалить домашние обязанности, делает данную деятельность добровольной, а значит, принадлежащей «Игре». В этом случае участие в Chore Wars станет ARG. Думаем, что Джейн Макгонигал, подчеркивающая принципиальное значение добровольного участия как сущностной характеристики игры, согласилась бы с нашим мнением и отнесла бы свой пример к геймификации (хотя от данного термина она предпочитает дистанцироваться, заменяя его термином «игровой дизайн»³), а не к игре.

Таким образом, различие между «Работой» и «Игрой» помогает отличать игры от геймификации и от действительной реальности. При всем сходстве (иногда доходящего до полного формального совпадения) игр и геймификации, это все-таки разные виды деятельности: если игра построена на противопоставлении «Работы» и «Игры», то геймификация — на попытках снять его. Отсюда понятно требование специалистов по геймификации обучения, которые, говоря о необходимости представлять обучение в качестве игры, настоятельно запрещают превращать его в игру.

Образовательный потенциал игр и геймификации: проблемные точки

Видеть в игровом обучении панацею, строить на нем все обучение не стоит, иначе сформируется иллюзия, что образование должно быть всегда если не легким, то приятным, развлекательным, возбуждающим.

Обучение, подобно тренировке спортсменов, предусматривает умение преодолевать себя, действовать через «не хочу», вопреки лени, нерасположению, без поддержки внешними и даже внутренними стимулами. В этом воспитательная роль обучения, которая нередко оказывается важнее для жизни, нежели приобретённый в ходе обучения быстро устаревающий в наш динамичный век массив информации.

Школу (в т. ч. и высшую) вполне возможно искусственно выхолостить лишь до одной стороны жизни: минимизировать все, что относится к «Работе», максимализировав «Игру». Устранить полностью элементы «Работы» из учебного процесса, конечно, не удастся, но и их можно прикрыть флером игровой механики или игрового мышления. Но роль школы заключается не только в том, чтобы дать образование (пусть и максимально приятным способом), но и быть агентом социализации. Школа может и должна представлять собой благоприятствующую, структурированную, предсказуемую и безопасную гавань, но не должна скрывать, что за ее стенами бывают штормы.

Проблема даже не в том, что скрыть штормы, бушующие за стенами школы невозможно: они сами ломятся в дверь, и школа не может стать башней из слоновой кости, где можно было бы спрятаться от них. Проблема в другом: внедряя игровой подход к образованию, в пику традиционному «карательному» подходу, школа может поневоле приучить учеников относиться к явлениям «Работы» по аналогии с «Игрой». Такое отношение иногда полезно, так как позволяет не страдать там, где можно не страдать, быть выше мелочных обстоятельств. Не даром, Бхагавад-гита стала гимном такого отношения к жизни. Люди нередко приходят к нему под влиянием опыта смерти родных людей или близости к своей собственной. Перед величием таких ситуаций, как присутствие смерти или Бога (в мистических переживаниях), все остальные могут показаться игрушечными, недостойными серьезного внимания. Но это не отменяет того факта, что и к этой реальности стоит подходить ответственно (это подчеркивает

³ McGonigal J. How to Reinvent Reality Without Gamification. GDC. URL: <https://www.gdcvault.com/play/10/14576/We-Don-t-Need-No> (Дата обращения 17.03.2022).

и Бхагавад-гита), тем более что в ней не все можно переиграть заново, исправить, она дает меньше шансов, чем игра, или совсем не дает, а самое главное — цена последствий может быть непомерно высокой.

Есть и другая сторона внедрения игрового подхода в образование: наевшись игровых практик в школе, ученики потеряют вкус к собственно играм и иным внеутилитарным активным видам деятельности, составляющих «Игру». В них они перестанут ценить то, что делает их такими привлекательными: свободу, непосредственность, чистое непроизвольное удовольствие, подозревая в подкладке этих качеств манипулятивный подвох. К тому же эти достоинства нередко утрачиваются в игровых практиках, так как их введение в учебный процесс зачастую оборачивается их инструментализацией, потерей ими своего аутотелического этоса. Это не отменяет полезность игры с образовательной и воспитательной точки зрения, но к этой полезности стоит относиться как к побочному продукту игры, ценность которого снижается именно тогда, когда его пытаются поставить во главу угла.

Отметим еще один существенный момент. Дело в том, что необязательная деятельность, в отличие от вынужденной, должна иметь чрезмерно вовлекающий характер, доходящий до аддикции, иначе ее главные достоинства — свобода и добровольность — приведут к расхолаживанию или даже к отказу от неё. Да, «Игра» строится на внутренней мотивации и этим превосходит «Работу», которая нуждается во внешней мотивации. Но эта внутренняя мотивация должна быть настолько глубокой и предельной, что ее невозможно длительно поддерживать без опасности срыва. Этим «Игра» существенно проигрывает «Работе», которой достаточно хоть и поверхностной, но зато постоянной мотивации.

По сути, на этот факт указывает и Ю Кай Чоу [27], когда отмечает слабость «Белой шляпы» геймификации (ориентированной на те стороны деятельности, которые мы отнесли к «Игре») сравнительно с «Черной шляпой» (во многом соответствующей «Работе»). «Игра» требует слишком многое от человека, если мы хотим, чтобы она предстала «благородной праздностью» Аристотеля, а не ленью, безответственностью, пассивным тупым времяпрепровождением. Либо нужно сформировать аддикцию, что не так уж хорошо, даже если речь идет о высокоинтеллектуальной и творческой деятельности: поглощенность ею одной чревато духовным обеднением человека и его полным опустошением в ситуации, когда он потеряет возможность заниматься ею.

Заключение

В целом геймификация как способ уравнивания элементов «Игры» и «Работы» является более универсальной практикой для построения учебного процесса (особенно для взрослых учащихся), чем обычные игры. Различие между играми и геймификацией (развлекательная сущность первых и двуединая природа второй) приводит к тому, что в дошкольном образовании и младшей школе отдается предпочтение играм, а в средней, старшей и особенно в высшей школе — геймификации. Такой выбор объясняется также и разным значением игр для разных возрастных групп: если для детей игры служат, скорее, средством адаптации к реальности, в которой им предстоит взрослеть, то для взрослых они служат в основном для бегства от окружающей действительности.

Однако геймификация может выполнять свою цель как сбалансированное сочетание серьезной и игровой деятельности только в том случае, если она разработана в соответствии с психолого-педагогическими принципами. Доминирование первой деятельности может привести к отсутствию вовлеченности в процесс обучения, снижению мотивации, доминирование второй — к формированию игровой зависимости, утрате социализирующей

ценности образования как подготовки к жизни, которая зачастую является не «Игрой», а «Работой».

ЛИТЕРАТУРА

1. Suits B. *The Grasshopper: Games, Life and Utopia*. — Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press; Broadview Press, 1978. — 180 p.
2. Хейзинга Й. *Homo ludens. Человек играющий* / Сост., предисл. и пер. с нидерл. Д.В. Сильвестрова. — СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. — 416 с.
3. Gilyazova O.S., Zamoshchanskii, I.I. On motivational tools of gamification in higher education: theoretical aspect // *Perspektivy nauki i obrazovaniya — Perspectives of Science and Education*, 2020. — № 45(3). — Pp. 39–51. doi: 10.32744/pse.2020.3.3.
4. Бухтояров М.С., Козлова М.В. Геймификация преподавания философии на примере игры «философская охота» // *Философия образования*, 2018. — № 77. — Вып. 4. — С. 127–136. DOI: 10.15372/PHE20180412.
5. Шуталева А.В., Циплакова Ю.В., Керимов А.А. Гуманизация образования в цифровую эпоху // *Перспективы науки и образования*, 2019. — № 6(42). — С. 31–43. DOI: 10.32744/pse.2019.6.3.
6. Cieslak V. Gamification as a teaching tool for digital natives // *13th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN21 Proceedings)*, 2021. — Pp. 8484–8488. doi: 10.21125/edulearn.2021.1718.
7. Трушников К.И., Ваганова В.О. Геймификация — тренд поколения Y // *ВУЗ и реальный бизнес*, 2016. — Т. 1. — С. 123–128. <https://elibrary.ru/item.asp?id=26321307>.
8. Caillois R. *Man, Play and Games* / Trans. by Meyer Barash. — Urbana, Chicago: University of Illinois Press, 2001. — 208 p.
9. Kapp K. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. — San Francisco: John Wiley & Sons, 2012. — 336 p.
10. McGonigal J. *Reality is broken — Why games make us better and how they can change the world*. — New York: Penguin Books, 2011. — 396 p.
11. Ракитов А.И. *Информационная революция: наука, экономика, технология* / А.И. Ракитов. — М.: ИНИОН, 1993. — 235 с.
12. Шюц А. *Избранное: мир, светящийся смыслом* / Пер. с нем. и англ. В.Г. Николаев и др. — М.: РОССПЭН, 2004. — 1056 с.
13. James W. *The Principles of Psychology*. — N.Y.: Henry Holt. Vols, 1950.
14. Петров В.Е. Праздность как фактор формирования личности в ранней европейской философской традиции // *Известия Томского политехнического университета*, 2010. — Т. 317. — № 6. — С. 119–124. <https://elibrary.ru/item.asp?id=15515110>.
15. Csikszentmihalyi M. *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*. — San Fransisco, CA: Jossey-Bass, 1975. — 231 p.

16. Henricks T.S. Play as Self Realization: Toward a General Theory of Play // *American Journal of Play*, 2014. — N. 6. — Pp. 190–213.
17. Sayers S. Freedom and the ‘Realm of Necessity’ // *Marx and Alienation*. — London: Palgrave Macmillan, 2011. — Pp. 65–77. https://doi.org/10.1057/9780230309142_5.
18. Roberts M. The Politics of Playtime: Reading Marx through Huizinga on the Desire to Escape from Ordinary Life // *American Journal of Play*, 2018. — V. 11. — N. 1. — Pp. 46–64.
19. Ben-Shahar T. *Happier: Learn the Secrets to Daily Joy and Lasting Fulfillment*. — New York: McGraw-Hill, 2007. — 192 p.
20. Мамин-Сибиряк Д.Н. Вертел // Мамин-Сибиряк Д.Н. Избранные произведения для детей. — Москва: Директ-Медиа, 2014. — С. 95–110.
21. Gee J.P. *What Video Games have to teach us about learning and literacy*. — New York: Palgrave Macmillan, 2004. — 225 p.
22. Бахтин М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. Рабле и Гоголь (Искусство слова и народная смеховая культура) / М. Бахтин. — М.: Языки славянских культур, 2010. — 752 с.
23. Салин А.С. Геймификация: осмысление и переосмысление // *Видеоигры: введение в исследования*. — Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2018. — С. 296–334. <https://elibrary.ru/item.asp?id=37123581&pf=1>.
24. Dicheva D., Irwin K., Dichev C. Exploring Learners Experience of Gamified Practicing: For Learning or for Fun? // *International Journal of Serious Games*, 2019. — V. 6. — Is. 3. — Pp. 5–21. DOI: 10.17083/ijsg.v6i3.299.
25. Burke B. *GAMIFY: How Gamification Motivates People to do Extraordinary Things*. — EUA: Gartner, Inc., 2014. — 181 p.
26. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: Defining ‘gamification’ // A. Lugmayr, H. Franssila, C. Safran, I. Hammouda (Eds.). *MindTrek '11 Proceedings*. Tampere: Academic MindTrek, 2011. — Pp. 9–15.
27. Chou Yu-kai. *Actionable Gamification: Beyond Points, Badges and Leaderboards*. — LeanPublishing, 2016. URL: <http://leanpub.com/actionable-gamification-beyond-points-badges-leaderboards> (Дата обращения 17.03.2022).
28. Резцова С.А., Саламатина И.И. Балльно-рейтинговая система в вузе: геймификация в действии // *Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики: традиции и инновации. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию Института иностранных языков* / Под ред. Е.А. Никулиной, Е.Е. Беляевой, 2018. — С. 422–426. <https://elibrary.ru/item.asp?id=36778324>.

Gilyazova Olga Sergeevna

Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia

E-mail: Olga_gilyazova@mail.ru

RSCI: https://www.elibrary.ru/author_profile.asp?id=521764

SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=57218368399>

Zamoshchanskaya Anna Nikolaevna

Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia

E-mail: a.n.kolobaeva@urfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2952-8680>

Games and gamification in education: the problem of their correlation in a phenomenological perspective

Abstract. The article is devoted to the problem of the correlation of games and gamification as cultural and historical phenomena in the context of education. For this purpose, the authors consider games and gamification through the prism of a phenomenological approach. The idea of two modalities of activity: “Work” (the sphere of duty, coercion, and necessity) and “Play” (the sphere of desire, freedom, voluntariness), developed by the authors from the ideas of social phenomenology about lifeworld and multiple realities, forms a methodological basis the study. This allows to differentiate games from each other, from other conditional realities (art worlds and media), as well as from actual reality, and from gamification. Using the example of video (digital) games, live Action Role-Playing Games (real-life games) and Alternate Reality Games (mixed-reality games), the authors gave a general picture of the specifics and educational capabilities of games as special conditional realities. This study has shown that video games, due to their ontological closedness, form the basis for development of serious games, and Alternate Reality Games, thanks to their ontological openness, form the basis for gamification. Based on the study results, the authors substantiate the thesis that it is the difference between “Work” and “Play” that makes it possible to distinguish games from gamification: While a game is built on the opposition of these modalities (which limits the transformation of educational activity into a game: It hinders the socializing function of the school and contributes to the loss of the game of its autotelic ethos), gamification is aimed at its elimination by harmonizing the utilitarian and hedonistic elements of the learning process. This determines the more universal nature of gamification (if not reduced to the “points/badges/leaderboards” model) in education compared with game practices (especially for adult students).

Keywords: gamification; game; game studies; cultural studies of education; pedagogy; teaching-learning; ontology; phenomenology; philosophy of education; digitalization of education