

Геймификация школьного образовательного пространства как философско-педагогическая проблема

С. А. Царев

*Башкирский государственный университет, Стерлитамакский филиал
Россия, Республика Башкортостан, 453103 г. Стерлитамак, проспект Ленина, 49.*

Email: seytsar@gmail.com

Рассматривается философско-педагогическая сущность геймификации школьного образовательного пространства и на основании интенсивно-деятельностного подхода анализируются условия ее эффективного внедрения, возникающие в экспериментальной практике новые противоречия и ограничения.

Ключевые слова: геймификация, игра, культуросозидающий фактор, стратегия.

Современные исследователи школьного образования уделяют особое внимание самостоятельной и совместной работе учащихся и учителей в различных контекстах, в том числе, в организации обучения и воспитания субъектности школьника на основе игровых моделей. Внедрение геймификации (игрофикации) в образование – это введение модели дополнительных игровых правил в существующую образовательную реальность. Соблюдение этих правил делает учебно-воспитательный процесс более увлекательным и интересным для игроков. Следовательно, в геймифицированной системе обучающийся игрок охотнее совершает необходимые учебные действия. Кроме того, обучающийся игрок в любой момент может отказаться от этой надстройки и вернуться к обычному взаимодействию с образовательной реальностью. Геймификация – это не только направление развития информационно-коммуникационных технологий и маркетингового дизайна в образовательных организациях, это инструмент в организации живых учебных, ролевых и деловых игр, в которых происходит конструктивное взаимодействие детей и взрослых, в том числе, в режиме онлайн. Геймификация все чаще используется в российском образовании, и мы должны работать над тем, чтобы ее влияние оказалось положительным. Если мы сможем использовать энергию, мотивацию и потенциал игрового процесса и направить его к подлинному обучению, то сможем дать обучающимся очень важные инструменты для достижений в реальной жизни. Актуальность и значимость разработки философско-педагогической проблемы геймификации школьного образовательного пространства требует прояснений.

Еще в первой половине XX века Йохан Хейзинга изучал игру как явление культуры и, вместе с тем, как биологическую функцию: основные черты игры уже воплощены в играх животных. «Стоит лишь понаблюдать, как резвятся щенята, чтобы в их веселой

возне приметить все эти особенности. Они побуждают друг друга к игре посредством особого рода церемониала поз и движений. Они соблюдают правило не прокусить друг другу ухо. Они притворяются, что до крайности обозлены. И самое главное: все это они явно воспринимают как в высшей степени шуточное занятие и испытывают при этом огромное удовольствие» [1]. Игра, продолжает размышлять ученый, есть нечто большее, чем чисто физиологическое явление. Игра – это функция, которая исполнена смысла. В игре присутствует нечто, выходящее за пределы непосредственного стремления к поддержанию жизни. Она украшает жизнь, заполняет ее и как таковая делается необходимой. Во-вторых, она необходима индивидууму в силу своей выразительной ценности, а также духовных и социальных связей, которые она порождает, то есть как культурная функция. Ее третий отличительный признак – замкнутость, «ограниченность». Она разыгрывается в определенных границах места и времени. Еще более положительное свойство игры: она устанавливает порядок. «В этом несовершенном мире, в этой сумятице жизни она воплощает временное, ограниченное совершенство. Термины, пригодные для обозначения элементов игры, большей частью лежат в сфере эстетики. Это напряжение, равновесие, ритм гармония, колебание, чередование, контраст, вариация, завязка и развязка и, наконец, разрешение. Игра связывает и освобождает. Она приковывает к себе. Она пленяет и зачаровывает» [1]. Элемент напряжения, по мнению Й. Хейзинга, занимает здесь особенное и немаловажное место. Напряжение – свидетельство неуверенности, но и наличия шанса. В нем сказывается и стремление к расслаблению. Именно элемент напряжения сообщает игровой деятельности, которая сама по себе лежит вне области добра и зла, то или иное этическое содержание. Ведь напряжение игры подвергает силы игрока испытанию: его физические силы, упорство, изобретательность, мужество и выносливость, но вместе с тем и его духовные силы, поскольку он, обуреваемый пламенным желанием выиграть, вынужден держаться в предписываемых игрою рамках дозволенного. Й. Хейзинга называет игру «некоей свободной деятельностью, которая осознается как настоящая, не связанная с обыденной жизнью и тем не менее могущая полностью захватить играющего; которая не обуславливается никакими ближайшими материальными интересами или доставляемой пользой» [1]. И тем самым выигрывается нечто большее, нежели только удовольствие, игра сама по себе. Выигрывается почет, приобретается честь. И эта честь, и этот почет всегда полезны непосредственно всей группе, отождествляющей себя с победителем. Борются или играют ради чего-то. Сделано хорошо – значит, сделано лучше другого. Чтобы получить доказательство своего превосходства, нужно соперничество, состязание. Настроение игры – это настроение отрешенности и восторга. Такое поведение сопровождается ощущением подъема и приносит с собой снятие напряжения и радость. Вся деятельность европейских университетов, начиная со средневековья, облекалась в игровые формы. Непрерывные диспуты, этот неприменный способ устного общения ученой братии, пышно расцветавшие университетские церемонии, обычай группироваться в общности, раскол по направлени-

ям всевозможного рода – все эти явления так или иначе оказываются в сфере состязания и действия игровых правил. Наука, включая и философию, полемична по самой своей природе, а полемическое неотделимо от споров и игрового начала. Однако ученый предупреждает: чтобы это игровое содержание было культуросозидающим, оно не должно состоять в оболванивании или отступничестве от норм, предписываемых разумом и человечностью. Оно не должно быть ложным фантомом, маскирующим замысел достижения определенных целей с помощью намеренно культивируемых игровых форм. Подлинная игра исключает всякую пропаганду. Философ сожалеет, что целые сферы формирования общественного мнения пребывают в подчинении агрессивному темпераменту играющих юнцов и умственному багажу молодежных объединений. Мыслитель подчеркивает огромный потенциал и мотивационные ресурсы игровой деятельности и, в то же время, указывает на опасные последствия отказа от культуросозидающей функции игры и опоры на биологические стимулы.

Между тем, в западной философии XX века (П. Кэрц, Б. Оуден, Р. Селларс) до сих пор широко распространены представления о биологических корнях человеческих потребностей в общении и игре. По справедливому наблюдению российского ученого М. С. Кагана, «биологизация общения привела к стиранию коренного различия между общением и коммуникацией, то есть между взаимодействием субъектов и информационной связью индивидов, передачей сообщений от некоего отправителя к некоему же «получателю» [2].

Наиболее перспективными нам представляются недавние исследования образовательных возможностей полемического диалога в контексте организации игрового взаимодействия с обучающимися (В. В. Рябчиков, Е. В. Коротаева). Экстраполяция ценностей личностно-центрированного образования позволяет нам вести речь об организованном педагогом полемическом взаимодействии, которое мы определяем как личностный контакт субъектов обучения в виде интеллектуальных поединков, когда каждый из участников диалога обосновывает и аргументирует собственные положения наряду с критикой и опровержениями утверждений оппонентов. Полемическое взаимодействие в игровой деятельности школьников является одной из важных форм взаимодействия, наиболее способствующей развитию у обучающихся навыков культурного состязания и критически-рефлексивного осмысления глубинных ценностей культуры. Оно позволяет эффективно осуществлять кристаллизацию и синтез идей, находить оптимальное решение проблем учебно-исследовательского характера, способствует сознательному выбору мировоззренческих позиций. Значение полемического взаимодействия в учебной игре заключается, прежде всего, в предоставлении обучающимся возможности осуществлять взаимную критику позиций друг друга, без чего невозможно возникновение нового смысла. Возникновение нового смысла возможно, в первую очередь, «через критику, то есть через отказ от преклонения перед сложившейся культурой, накопленными смыслами» [3]. Возникающие в процессе полемиче-

ского взаимодействия новые смысловые образования задают (и постепенно изменяют) совокупность основных отношений к миру, к людям и себе, образуя в своем единстве и главной своей сущности свойственные растущему человеку мировоззренческие представления. Фактически речь идет о переходе осмысления в переосмысление, так как человек, даже оставаясь при своем мнении в конце полемического диалога, либо укрепляется в своей точке зрения, либо начинает в ней сомневаться. Человек всегда имеет дело с ранее осмысленным явлением, мысль постоянно движется между ранее сложившимся смыслом и формируемым смыслом [3].

В своем исследовании мы опирались на интенсивно-деятельностный подход и экзистенциальную философию образования, называющую в числе приоритетов гуманизацию и экологизацию обучения.

Разработанная нами опытно-экспериментальная модель на основе комплекса педагогических условий формирования субъектности обучающегося включает: коммуникативно-игровую деятельность обучающегося, актуализирующую личностное самоопределение; во-вторых, оптимизацию обучающей среды, строящуюся в ситуациях самопроявления доминирующего когнитивного стиля ученика; и, наконец, коммуникативные действия обучающегося, расширяющие его субъективный опыт самоконтроля. От реализации данных условий зависит эффективность модели коммуникативно-игровой деятельности как фактора формирования субъектности школьника в процессе образования.

На основании опытно-экспериментальной работы в школах г. Стерлитамака и СФ БашГУ, анализа эмпирических проявлений разработанной нами педагогической модели, ее продуктивных возможностей, определены научно-методические рекомендации. С помощью игры обучающиеся начинают развивать те навыки, которые они были готовы игнорировать, или работе над которым были склонны сопротивляться. Поэтапная реализация педагогических стратегий ориентации, включения и обогащения в образовательном пространстве школы или колледжа осуществлялась в заданной последовательности [4]. На первом, организационно-мотивирующем этапе, переживается стадия «самоориентирования», формируется ценностно-эмоциональный компонент субъектности обучающегося, и здесь направленность коммуникативного процесса определяется диалоговыми отношениями, осознанием учеником собственной позиции, расширением опыта самоопределения. Использовались элементы игровых технологий: ролевые игры, «горячий стул» (например, представить себя в роли какой-нибудь исторической личности), игра-квест, исторический суд, игра ассоциаций, инсценировка, путешествие-экскурсия по интернет-музеям. На втором, деятельностно-развивающем этапе, осуществляется стадия «самовключения», формируется когнитивный (содержательный) компонент субъектности, когда учебная среда оптимизируется с учетом самопроявления индивидуального стиля обучающегося в ситуациях, выстроенных по возрастанию проблемности и креативности ценностно-смысловой ре-

флексии (в ситуациях «интеллектуально-ролевого взаимодействия», «этико-социальных взаимоотношений» и «коллективно-авторской деятельности»). Курсы предметных дисциплин перерабатываются в наборы презентаций и видеороликов (учителя становятся ведущими своего вебинара, к которому подключаются ученики всего класса). На третьем, рефлексивно-творческом этапе, переживается стадия «самообогащения». формируется деятельностно-социальный компонент субъектности учащегося – через отработку коммуникативных действий, создание индивидуальных проектов и планов саморазвития, расширение элементов самоуправления на уроках и внешкольных мероприятиях. Уроки и внеклассные мероприятия состояли из разных типов игровой деятельности: практики ролевых и организационно-деятельностных игр (командное решение сложной задачи, в которой есть несколько этапов), проверки домашнего задания учениками, передачей одному из учеников или команде задания в фокусе камеры и демонстрацией перед классом проделанной работы; построения урока в виде телешоу или матча, когда две команды, соревнуясь, каждая под руководством своего лидера-учителя, пытаются добиться решения какой-то учебно-исследовательской задачи; послеигровые дискуссии.

Таким образом, геймификация повышает качество школьного образования. Многие учащиеся любят компьютерные и ролевые игры, интеллектуальные состязания, награды, выигрыши и не очень любят самостоятельную работу и учебную «рутину». Наш опыт выявил следующие ограничения и процессуальные трудности. Это неготовность ряда учащихся к продуктивному общению, проистекающая из личностных особенностей, застенчивости, например, в ситуациях, когда авторитарный участник игры вызывает агрессию или отторжение, нежелание проявлять активность. Это и интерактивная, перцептивная, игротехническая некомпетентность учителя, которую в свое время пыталась исследовать А. П. Панфилова [5]. Отсюда ущерб, нанесенный коммуникативному потенциалу учащихся; растягивание игры на многочасовые занятия; отсутствие знаний, способствующих принятию группами в классе эффективных решений; усиление трудностей общения в условиях работы в информационном пространстве; неготовность некоторых учеников выдержать физические и психические нагрузки; недостаточно высокий уровень компьютерной грамотности учителя и коммуникативной культуры субъектов образовательного процесса; участники могут сосредоточиться на получении наград, но не на самом обучении; временные нарушения логики предметной дисциплины в связи с «поощрением» импровизаций участников игр. Идея привносить игровую динамику в образовательное пространство школы продуктивна. Однако мы должны противостоять негативным последствиям применения игротехнических средств в образовании. Остаются актуальными вопросы разработки программ, психолого-педагогических моделей и учебно-методического обеспечения процессов становления субъектности школьников в процессе геймификации образования, которая преисполнена процессуальных противоречий.

Литература

1. Хейзинга Йохан. Homo ludens. Человек играющий / Сост., предисл. и пер. с нидерл. Д. В. Сильвестрова. СПб: Изд-во Ивана Лимбаха. 2011. С. 33–39.
2. Каган М. С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. М.:Наука. 1988. С.59.
3. Рябчиков В. В. Конструктивная коммуникация как полемическое взаимодействие. М. 2003. С.31.
4. Царев С. А. Становление индивидуального опыта и субъектности студентов в конструктивном взаимодействии. Стерлитамак.: Стерлитамакский филиал БашГУ. 2014. С.115..
5. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. СПб.2003. С. 87.

Статья рекомендована к печати кафедрой психолого-педагогического образования
Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета
(зав. кафедрой, кандидат педагогических наук доцент Р. М. Салимова)

Gamification of school educational sphere as a philosophical-pedagogical problem

S. A. Tsarev

*Bashkir State University, Sterlitamak Branch
49 Lenin Street, 453103 Sterlitamak, Republic of Bashkortostan, Russia.*

Email: seytsar@gmail.com

Philosophical-pedagogical essence of gamification of school educational sphere is regarded and on the basis of intensive-activity approach conditions of its effective introduction, which arise in experimental practice, new contradictions and limitations are analyzed.

Keywords: gamification, game, culture-creating factor, strategy.