

АКАДЕМИЯ НАУК СССР
СИБИРСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ
ИНСТИТУТ ИСТОРИИ, ФИЛОЛОГИИ И ФИЛОСОФИИ

ИГРОВОЕ
МОДЕЛИРОВАНИЕ
МЕТОДОЛОГИЯ
И ПРАКТИКА

Ответственный редактор
д-р филос. наук *И. С. Ладенко*



НОВОСИБИРСК
ИЗДАТЕЛЬСТВО «НАУКА»
СИБИРСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ
1987

СТРУКТУРА И ВРЕМЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРЫ

Ориентация на целевые программы как в научно-исследовательской, так и в практической деятельности предполагает создание (отработку) комплекса методов, определяющих в совокупности программно-целевой подход. Наряду с методами анализа содержания и планирования работ в рамках этого подхода особо значимыми становятся методы организации деятельности коллективов людей для достижения разных целей в условиях тех или иных ограничений. В последнее время в качестве средства изучения и освоения этих методов широкое распространение получили игровые формы организации деятельности. Вместе с тем вопросы методологического обоснования игры как средства и тем более вопросы, связанные с операционализацией описания игры, разработаны еще далеко не достаточно. Как следствие, практика применения различных форм игровой имитации во многом основывается на стихийном опыте организаторов игровых взаимодействий, на их интуитивных догадках, что порождает представления о каком-то особом искусстве ведения игры.

Настоящая работа является попыткой конструктивного описания игры. В основу положен опыт автора в подготовке и проведении игровых взаимодействий в самых разных контекстах. Отличительной особенностью проведенных игровых взаимодействий были жесткие ограничения на организационную поддержку (подготовка и проведение игры обеспечивались одним — тремя специалистами, в редких случаях — большим числом), количество участников игр колебалось от нескольких человек до нескольких десятков человек. В качестве «отладочного стенда» для освоения игровых механизмов был использован брейнсторминг [1—4].

В дальнейшем изложении игра в широком смысле понимается как инструментально данный (взятый, организованный) фрагмент реальности социума. В узком смысле игра понимается как особым образом организованная деятельность группы людей. Организованность деятельно-

сти достигается за счет наложения ограничений на «естественные» групповые процессы, что позволяет рассматривать игру как искусственно-естественный объект, инструментально доступный через свою искусственную составляющую [5, 6]. Управление игрой понимается как особый вид деятельности, основанный на создании таких систем ограничений, которые порождают игровые процессы, обеспечивающие достижение целей игры. Вопрос о целях игры здесь детально не обсуждается. Можно тем не менее отметить, что игра — это многоплановое, многоцелевое образование и в каждом конкретном случае выбор ее основных целей зависит от конкретных обстоятельств (рассматривается ли игра как продуктивное взаимодействие для решения конкретной задачи или в качестве элемента учебно-воспитательного процесса и т. п.) [7].

Основной круг затронутых вопросов ориентирован на описание игры как особым образом организованного пространства взаимодействий, которое должен создавать и поддерживать ведущий игру. (Из рассмотрения исключены вопросы, связанные с анализом деятельности группы организаторов игры, и игровые схемы, построенные на взаимодействии нескольких ведущих.) При этом любая конкретная игра берется как реальность, общее понятие игры — как абстракция, которая в соотношении с конкретными проявлениями движения социума позволяет их рассматривать как игры.

Если ставить своей целью операционализацию игры, то возникает необходимость во введении некоторого набора планов, задающих ее полипредметное видение и позволяющих развернуть ее в системы согласованных инструментальных представлений. Игра в этом смысле предстает как воплощение системного подхода к анализу, проектированию и организации социальных процессов.

Основу используемого в настоящей работе понятия игры составляет положение, что игра является целевым и, следовательно, организационно-морфным образованием с ограниченным сроком «жизни». Она характеризуется в первую очередь специфическим игровым контекстом (внутренним «миром» игры), который строится и поддерживается с применением специальных средств, предполагает наличие набора позиций или ролей участников (не обязательно жестко фиксированного) и, следовательно, управляемой системы коммуникаций, а также особых механизмов, позволяющих порождать «движение» игры;

отличается уникальностью каждого конкретного игрового взаимодействия (не может быть проведено двух одинаковых игр). Кроме того, существуют ограничения на число участников (чтобы не «расплывался» игровой контекст, сливаясь с глобальным по отношению к игровому социокультурным контекстом): оно может быть тем больше, чем выше степень организационной поддержки и чем ярче выражена специфика игры (пример — военные маневры).

Поскольку игра инструментально полипредметна по своей сути, то выход на операциональные представления должен осуществляться через ее анализ в разных предметных планах (ориентированных на инструментальное видение игры). Игра может рассматриваться в психологическом плане (анализ психики и личностных характеристик участников игры), социально-психологическом (анализ групповой динамики), организационном (позитивный анализ и анализ механизмов управления), лингвистическом (анализ содержания коммуникаций), педагогическом (как средство достижения педагогических целей), как метод организации продуктивного взаимодействия (решение задач, требующих взаимодействия специалистов различной предметной ориентации) и т. д. Полное описание игры, таким образом, требует привлечения разных специалистов и требует больших затрат труда.

Помимо анализа игры в указанных предметных планах возможны и иные подходы к ее изучению и освоению (например, исторический подход). Однако если задаться целью в множестве возможных способов описания игры найти наилучший, то выбор соответствующих критериев осуществим только в том случае, когда ставится задача практической приложимости игры как метода. Один из таких критериев известен — игра должна быть описана с использованием операционализированных средств (понятий), которые в совокупности образуют некую непротиворечивую с точки зрения основных задач практики целостность. Причем эта целостность должна исходно, генетически закладываться в описание игры (т. е. оно не должно быть рецептурным). И поэтому в ориентации на конструктивное описание наиболее предпочтительным нам представляется подход, основанный на выделении механизма порождения игры, что фактически означает описание всего многообразия конкретных игровых форм, так как они возникают на основе соотнесения

конкретных обстоятельств, целей с механизмом порождения игры.

При этом механизм порождения игры должен быть соотнесен с представлением об игре как о системном образовании, которое в процессе своего развития (в движении) проходит три этапа: этап открытой системы (актуально связанной с социальным контекстом), этап закрытой системы (вне непосредственной связи с социальным контекстом), и снова этап открытой системы. Эти этапы содержательно связываются: первый — с подготовкой игры, подготовкой участников и вводом их в контекст игры; второй — непосредственно с игрой; третий — с выводом участников из игры (адекватным — в соответствии с целями игры — включением их во внешний по отношению к игре социальный контекст) и проведением необходимых послеигровых действий (мероприятий).

Игровых целей нельзя достичь в условиях размазанности, аморфности произвольного (естественного, стихийного) социального образования. Необходимо обеспечить инструментальную доступность игрового материала (участников игры). Достигается это посредством создания игрового контекста, который возникает как следствие наложения специальных (игровых) ограничений на игровой материал. Проводником этих ограничений является ведущий игру. Он же обеспечивает и движение игры, инструментально используя себя как разворачивающуюся систему воздействий на игровой контекст.

Особенность игры, заключающаяся в том, что она строится на основе контраста игрового контекста с внешним, позволяет рассмотреть ее и в несколько ином плане. Поскольку создать игровой контекст — это значит определить, задать его специфичность по отношению к внешнему, то в основу конструирования игрового контекста может быть положено изменение (в представлениях участников игры) внешнего контекста. Таким образом, могут быть реализованы особые формы игры, основанные на своеобразной инверсии игрового контекста: если в обычном игровом контексте логика движения и позиции участников определяются внутренними (игровыми) обстоятельствами (ограничениями), то в «инвертированной» игре деформируется внешний контекст, который фактически становится игровым контекстом в обычном понимании, а внутренний контекст есть реальная жизнь со всеми ее «шумами» и т. п. Задача ведущего игру тог-

да заключается в деформировании внешнего контекста так, чтобы в отражении участников игры он являлся (игровой) реальностью, а игровая (якобы) реальность была реальностью в собственном смысле слова. Результат такой игры оказывается непосредственно в реальной жизни. (Здесь смена игрового контекста на выходе из игры для участников — постепенный «развал» имитации деформации внешнего контекста, приведение его в неигровое состояние.)

Итак, игра рассматривается как социокультурная система с ограниченным сроком существования, включающая в себя в качестве причины, обуславливающей ее существование, ведущего, соотношенного с игровым контекстом, и проходящая последовательно три этапа в своем движении от момента зарождения до момента «растворения» во внешнем социокультурном контексте. Соотношение ведущего с внутренним контекстом определяет в конечном итоге механизм порождения игры и может быть естественным образом выражено через понятие времени. Таким образом, время должно рассматриваться в качестве некоторого универсального по отношению к игре понятия (универсалии), выполняющего роль невидимого фундамента игры. Без осознания этого факта ведущим игра может разворачиваться только случайным образом. Чтобы удерживать игру от развала и сознательно определять ее ход, ведущий должен располагать средствами конструирования временных структур игры, т. е. он должен уметь управлять ее временем.

В рамках описанного подхода к понятию времени материальный мир, доступный человеку через его субъективные ощущения, может трактоваться как проявление неоднородностей дискретно-непрерывного движения времени. Объекты реального мира существуют на пересечениях временных неоднородностей, снятых человеком через их соотношение с собой. «Человеческого» времени (и следовательно, мира) без человека не существует.

Исходя из такого понятия времени, в игровом контексте можно конструировать специфический «мир» игры для ее участников в соответствии с целями игры [8]. Для этого нужно определенным образом раскрыть понятие временного универсума. Игра при таком подходе должна представляться как конструируемая ведущим хроноструктура, являющаяся следствием соотношения игроками совокупностей игровых событий и обстоятельств, возникаю-

щих под его управлением. Время игры здесь является порождением хроноструктуры. Конструктивно оно представляется как совокупность процессов, каждый из которых проявляется как результат соотношения каких-то элементов хроноструктуры (т. е. результатов соотношения каких-то совокупностей игровых событий и обстоятельств игроками или группами игроков). Варьируя сложность и значимость для игроков различных совокупностей обстоятельств, ведущий может реализовать создание нужной хроноструктуры. В результате все участники (и каждый в отдельности) погружаются в управляемый мир игры, они в нем живут.

При этом следует отметить, что субъективное ощущение времени игры участниками и, следовательно, субъективное восприятие игры как целого основывается, видимо, на механизмах памяти (память обеспечивает возможность построения рекурсий на отношениях). Без опоры на память соотношение, являющееся в этом случае актуальным отношением, не создает предпосылок для ощущения его как процесса в обычном понимании. В конечном итоге именно память создает предпосылки синтеза игровых результатов, поскольку обеспечивает возможность закладывания образов соотносимых сущностей в генетическую основу каждой из них (как на уровне частных процессов игры, так и на верхнем уровне — соотношения ведущего с контекстом игры в целом). Память, в свою очередь, сама является порождением времени (но это время «другого мира»), которое соотносено с актуально доступным.

Таким образом, в условиях, когда участники игры погружаются в контролируемый ведущим контекст, он имеет реальную возможность конструировать определенные наборы событий, обстоятельств (по-разному окрашивая их и ранжируя их значимость в ориентации на отдельных участников игры или отдельные моменты, этапы игры), которые в соотношении с общим контекстом игры (в определенных сочетаниях, определяемых или контролируемых ведущим) порождают особое пространство временных потоков, переживаемое участниками как сжатие времени (поскольку совокупности событий, порождающих время участников, в условиях игры очищены от «примесей», привносимых из «размазанного» контекста обычной жизни). Следует отметить, однако, что возможности сжатия игрового времени естественно ограничены «внутрен-

ним» индивидуальным временем игроков (биоритмы и т. п.).

Если исходить из предположения, что способность человека к освоению себя и к освоению мира через себя существенно зависит от скорости образования релевантных когнитивных структур, тогда управление временем обеспечивает ведущему возможность конструирования таких игровых процессов, которые создают предпосылки качественно иного восприятия игроками игровых реальностей, моделирующих неигровую реальность. Сжатость, компактность игровой реальности обеспечивает возможность ускоренного «узнавания себя» участниками и, кроме того, обуславливает их качественно иную, «улучшенную» инструментальность в тех случаях, когда игра разворачивается в режиме продуктивного (ориентированного на решение задачи, поставленной извне) взаимодействия.

Перевод участников игры из одного времени в другое может вызывать своеобразное шоковое состояние, тем более сильное, чем резче этот переход. Поэтому одной из задач ведущего должна быть задача конструирования таких способов преодоления временных «перепадов» на входе в игру и выходе из нее, которые бы в наибольшей степени соответствовали цели проведения игры. Обеспечение входа в игру представляется более простой задачей в сравнении с обеспечением выхода. При входе ведущий гарантированно (с точностью до учета личностных особенностей участников) обеспечивает порождение игрового времени. Игра, разворачиваясь в своем времени, порождает особый мир, аналог культуры. Скачкообразный выход за пределы игрового времени — разрушение локальной игровой культуры. Чтобы избежать разрушения значимых (для ведущего) достижений этой культуры, выход из игры должен конструироваться с подключением (нарастающим) специально подобранных процессов внешнего по отношению к игре контекста.

Дальнейшее, более детальное, раскрытие понятия времени игры и способов управления им дается через описание особенностей входа в игру, средств управления игровыми процессами на основе жестких процедурных предписаний и средств управления через неопределенность.

Одним из наименее проработанных моментов подготовки и проведения игровых взаимодействий является вопрос адекватной психологической настройки будущих участников игры, т. е. вопрос приведения игроков в необ-

ходимое стартовое состояние. Какие-то результаты могут быть получены посредством управления предыгровым контекстом на входе в игру. Однако в полной мере решение этой задачи должно основываться на обращении к личностным особенностям будущих участников, недоучет которых снижает инструментальность игры, «замутняет» игровой контекст для ведущего, создает предпосылки потери управления, т. е. в конечном счете снижает эффективность (в смысле возможности достижения поставленных целей) игры.

Предыгровая настройка игроков должна основываться на целостной концепции личности как методологической основы с учетом сложившихся к настоящему времени методических средств прикладной психологии в ориентации на специфику игровых контекстов. Наиболее перспективным для обеспечения решения возникающих при этом задач представляется рассмотрение личности в плане двух ее подструктур: потенциалов и тенденций [9]. Потенциал рассматривается как родовое понятие по отношению к специальным способностям, общей одаренности, жизнеспособности, трудоспособности и работоспособности; тенденции — как родовое понятие по отношению к потребностям, влечениям, мотивам, ценностным ориентациям, установкам, интересам, идеям, убеждениям, отношениям, направленности личности.

В рассматриваемой ситуации тенденции должны трактоваться как отношение игрока к моментам, существенным в игровом взаимодействии, потенциалы — как способности личности, которые могут проявляться в условиях конкретных игровых ограничений. Представление каждого игрока в пространстве этих понятий дает основу для построения средств фиксации игрового процесса и его анализа. При этом случае выделить два уровня работы с игроками в психологическом плане: управление латентным «проникновением» игры (как мира) в потенциалы и тенденции игрока; управление осознаваемым процессом перестройки этих подструктур через рефлексивную обратку и адекватное осознание игроком себя в пространстве понятий потенциалов и тенденций.

Таким образом, в период подготовки игры ведущему нужны сведения об игроках, структурированные на основе представлений о потенциалов и тенденции, показывающие возможное отношение их к игре и дающие не только основания для прогноза игрового поведения участников,

но и средства для необходимых коррекций их состояния. К сожалению, в настоящее время организаторы игровых взаимодействий лишены обоснованных экспресс-методов глубинной идентификации игроков и их настройки, что во многих случаях является одной из главных причин, препятствующих качественному проведению игр.

В условиях описанных ограничений на возможность идентификации состояния игроков задача ведущего довольно непростая — ему нужно на входе в игру породить новое, «игровое» видение участниками игры себя в новом качестве и в новой ситуации. Причем этот переход должен происходить не на основе рационального осмысления участниками всей совокупности обстоятельств, создающих игровую ситуацию (так как в этом случае она уже не будет игрой), а на основе не полностью контролируемого, переживаемого игроками особого процесса взаимодействия с ведущим. Ведущий своими действиями должен обеспечить «естественное», не контролируемое участниками входение в новый режим взаимодействия, иное видение задач, отключение от внешних по отношению к игровому контексту событий. При этом игрок должен рассматриваться ведущим в качестве функционера (подобно человеку, занимающему должностную позицию в организации), действия которого регламентируются наложением ситуационных норм игрового взаимодействия. Выделенность позиции ведущего предоставляет ему исключительные возможности для оперативного порождения регулятивных ограничений. На каких же принципах должны строиться эти ограничения?

Для ответа на этот вопрос следует, видимо, рассмотреть механизм порождения результата игры. В самом общем плане он может быть представлен следующим образом. Если исходить из того, что процессы порождения результатов мыслительной деятельности основаны на механизме соотнесения, то тогда разворачивание игры может рассматриваться как процесс создания системы норм (как общеигровых, так и индивидуальных). Материал для соотнесения составляет игровая реальность, нормы закрепляются (существуют) в игровой субкультуре. (Для проявления этого процесса в некоторых формах игры выделяют специальные подэтапы — так называемые групповые рефлексии.) Однако возникновение какого-либо нормативного представления есть результат осознания участниками игры проблемной ситуации. Проблемы

могут возникать, видимо, только в прогрессирующих социокультурных системах, т. е. в системах, ориентированных на достижение цели. Игра является именно такой системой. Следовательно, нужно проявить механизм возникновения проблем.

Опыт проведенных автором игровых взаимодействий показывает, что конструктивное (пригодное для проектирования игр и использования ведущим в ходе игры) описание этого механизма может быть построено на основе понятия неопределенности [10]. Дело в том, что тот способ организации взаимодействия, который строится на жестких, изначально заданных процедурных предписаниях и сценарийной предопределенности игровых событий, не всегда может обеспечить достижение целей игры с максимальной полнотой. Системы жестких процедурных ограничений применяются в основном тогда, когда есть реальная возможность конструирования и поддержания нужных схем коммуникации и игровой материал хорошо структурно организован. Оказывается, однако, что даже в этих, сравнительно простых, случаях жесткие процедурные рамки, вместо того чтобы породить желаемые игровые процессы, иногда выступают в роли факторов, порождающих ситуацию неопределенностей (позиций, целей, средств их достижения и т. д.) для тех или иных категорий участников. Игровой процесс строится как бы естественно, сам по себе, не подчиняясь управляющим воздействиям ведущего. В некоторых случаях перегрузка участников детальными сведениями о процедуре взаимодействия и о стоящей задаче вводит их всех в состояние такой неопределенности. С другой стороны, и снятие ограничений на игровой процесс проявляет, обнажает личные ограничения каждого участника, порождая ситуацию множественной неопределенности.

Таким образом, оказывается, что «культура игры» содержит в себе или порождает некоторую систему неопределенностей, не проявленных в понятиях, и что логика движения игры определяется не только и не столько логикой дискурсивного мышления, но и какой-то беспонятийной (скрытой) логикой неопределенностей. Движение игры в этой логике проявляется в форме возникновения проблемных ситуаций и в форме «внезапных» ассоциаций, озарений и т. п. А неопределенность в этом случае понимается как проявление ограниченности (специфики) языка общения, которым пользуются участники игры.

Язык мышления, видимо, в какой-то мере включает в себя эти неопределенности как неосознаваемые продукты отражения движения времени. Разрешение проблем, точнее, их постановка (осознание) — это процесс включения в язык новых понятий, процесс изменения реального мира человека (если представить себе социокультурную систему без цели, то в ней результат соотношения неопределенностей остается в «мире неопределенностей», так как нет побудительных механизмов порождения проблем).

Инструментальные соотношения неопределенностей должны возникать как результат проявления ведущего — одного из определяющих процессов игры — на фоне других игровых процессов. Рассмотрение игровых взаимодействий в языке неопределенностей позволяет все многообразие игровых форм видеть в ином конструктивном плане (конструируются не процедуры организации взаимодействия, а «ниши», в которых не определенным заранее способом должна возникнуть схема взаимодействия, порождающая нужный результат). Инструментальное освоение ведущим себя в этом плане предполагает наличие разработанных представлений о типах неопределенностей культуры того социального контекста, в рамках которого создается игровой контекст, а также наличие представлений о «реальной» логике мышления и действий участников игры. Видимо, в каждую культуру «впечатан» свой набор устоявшихся неопределенностей, неявно задающих ее основу.

Так, согласно одной из концепций [11], рассматривается 12 различных направлений недоговоренностей, которые в различных отношениях между собой порождают неопределенности конкретной культуры. Примеры направлений таких недоговоренностей: представления о комфорте; представления о пространстве и времени; представления о том, что смешно; оценка интонации голоса собеседника; отношение к детскому плачу; представления о мужчине и женщине; представление об экономической структуре и т. п. Устоявшийся набор неопределенностей — реалии культуры, которыми неявно руководствуются ее представители при ориентировании в различных обстоятельствах и которые являются чем-то вроде фона (контекста) для понятийной формы мышления и основанных на ней действий. Неопределенности этого типа должны учитываться в ходе игры. Другой тип неопределенностей — это ситуативные неопределенности.

Именно на них, «схватывая» и оценивая степень и направленность общей неопределенности игровых ситуаций, ведущий может строить игровой процесс в нужном направлении. Таким образом, в зависимости от целей игры ведущий может использовать в той или иной степени наряду со средствами управления через определенность (в рамках жесткого сценарийного предписания, в рамках дискурсивной логики порождения игровых событий или обстоятельств) средства управления через неопределенность.

Проведенное рассмотрение механизма порождения игры как механизма соотношения ведущего с игровым контекстом через раскрытие понятия времени является, конечно, далеко не полным. Разложение этого механизма в детальную систему операциональных представлений требует дополнительных исследований через его соотношение со всем набором предметных планов игры. Таким образом, в настоящей работе подведены некоторые итоги реальной практики автора по организации игровых взаимодействий.

Несколько дополнительных замечаний:

1. По отношению к контексту игры ведущий — «пришелец извне». Для достижения целей игры он должен определить свои собственные цели и задать цели игрокам (явно или в скрытой форме). И его цели, и цели игроков являются в данном случае псевдоцелями по отношению к целям игры, задаваемым извне. Смещения целей не должно происходить. Утрата ведущим своих целей означает утрату им своей инструментальности. Находясь в позиции ведущего, он не имеет права «быть как все». Любое его проявление — инструментально.

2. Движение игры в соотношении содержания взаимодействий часто строится на так называемом механизме «зеркало». Суть его заключается в том, что в контексте игры в рамках какой-либо проблемной ситуации соотносятся два представления: одно — как сумма исходных представлений участников (как правило, заимствованных или построенных в результате соотношения неопределенностей в ориентации на какие-то произвольные цели), другое — как сумма представлений, получаемых через игровое (управляемое) соотношение неопределенностей. Таким образом, «зеркало» — средство снижения «невротичности» участников в отношении к тем или иным моментам как реальной, так и игровой жизни.

3. Проведение повторных игр с одним составом участников наталкивается на определенные трудности. Остаточные явления по результатам проведенной игры оказываются очень сильными. Игровой контекст с большей достоверностью верифицирует действия ведущего, так как имеет свое нормативное представление об игре (каждый уже немножечко ведущий) — как следствие синтеза результата предшествующей игры. Таким образом, и ведение повторной игры, и вход в нее требуют применения каких-то дополнительных средств. Опыт показывает, что повторные игры должны строиться с меньшей опорой ведущего на «примитивные» психологические средства по поддержанию игрового контекста в инструментальном состоянии.

4. Описание игры как генетической основы некоторой системы, данное в настоящей работе, должно предполагать его приложение каждому моменту к каждой «клетке», фрагменту, этапу конкретной игры. Иначе говоря, игра — это и постоянный вход, и постоянная фиксация игрового контекста, и постоянный выход, «сшиваемые» ведущим в целостное представление, в конкретную игровую систему на уровне, соотносимом с целями игры.

5. Время игры позволяет оперировать материальным (ощуцаемым игроками) пространством игрового контекста, поскольку время — производная хроноструктуры, а пространство — результат соотношения субвремен игры с управляемым игровым временем.

6. Память — результат соотношения времени игры в целом и «внутреннего» времени игрока. Внутреннее время может быть представлено в простом выражении как рефлексивное соотношение игрока с самим собой (как с миром), в более сложном — как моделирование. Моделирование в данном случае понимается как мыслительная процедура, основанная на соотношении игроком в рефлексивном плане себя с непосредственно данным объектом реальности через его так называемые модельные представления.

7. Диалог — это соотношение позиций партнеров, развернутое через время (может быть целевым, бесцелевым, с относительным смещением целей партнеров).

8. Соотношение игры и организации может дать в качестве результата описание технологии организационного взаимодействия руководителя.

9. Ведущий может рассматриваться как катализатор направленной самоорганизованности игрового контекста.

10. Доведение операционального описания игры до уровня «модели вычислений социальных процессов» (по аналогии с моделями вычислений в математике) насущно необходимо и, видимо, в принципе достижимо (через соотношение «мира программирования» с «миром игры»).

11. «Мыслящая машина» должна, видимо, состоять из «игрового ансамбля» разных машин (или людей и машин) — развитие такого ансамбля должно строиться аналогично движению игры (т. е. соотношение «мира программирования» с «миром игры» должно порождать результат и в мире машин) [12].

12. Человек может быть конструктивно соотношен с игрой.

13. Динамическое чтение основано на управлении «внутренним» временем человека [13].

ЛИТЕРАТУРА

1. Смирнов Е. Н. Об опыте применения брейнсторминга//Программно-целевой подход и деловые игры: Тезисы докладов и сообщений ко 2-й научно-практической науковедческой конференции 12—13 апреля 1982 г. Новосибирск: изд. НГУ, 1982. С. 111—113.
2. Смирнов Е. Н. Об особенностях подготовки и проведения сессий брейнсторминга//Там же. С. 113—115.
3. Смирнов Е. Н., Смирнова Р. И. О применении брейнсторминга в качестве метода активного обучения//Там же. С. 197—199.
4. Смирнов Е. Н. Брейнсторминг как метод изучения и освоения игровых форм взаимодействия//Методология и практика применения имитационных игр. Новосибирск: изд. НГУ, 1983. С. 28—30.
5. Скобеева Н. П., Смирнов Е. Н. Об ограничениях на инструментальность групповых форм взаимодействия//Там же. С. 46—48.
6. Щедровицкий П. Г. «Игра» как социотехническая система: организация и исследование//Программно-целевой подход и деловые игры: Тезисы докладов и сообщений ко 2-й научно-практической науковедческой конференции 12—13 апреля 1982 г. Новосибирск: изд. НГУ, 1982. С. 30—33.
7. Заргаров В. А., Смирнов Е. Н. Методы организации коллективной творческой деятельности и проблема методического инварианта//Там же. С. 39—41.
8. Смирнов Е. Н. Ведущий и время игры//Проблемы и методы формирования интеллектуальной культуры специалистов: Тезисы докладов и сообщений ко 2-й научно-методической конференции/Институт истории, филологии и философии СО АН СССР, Новосибирск, 1984. С. 143—146.

9. Крылова Н. С., Смирнов Е. Н. «Вход» в игру как объект исследования в парадигме «потенции и тенденции» // Целевое управление и имитационное моделирование: Тезисы докладов и сообщений. Новосибирск: изд. НГУ, 1983. С. 56—58.
10. Смирнов Е. Н. О технике управления процессами игрового взаимодействия через неопределенность // Целевое управление и имитационное моделирование: Тезисы докладов и сообщений. Новосибирск: изд. НГУ, 1983. С. 54—56.
11. Edward T. Hall. The Silent Language. N. Y., 1959.
12. Ладенко И. С. Интеллектуальные системы и логика. Новосибирск: Наука, 1973.
13. Марусова Е. В., Смирнов Е. Н. Динамическое чтение как средство повышения эффективности организационных взаимодействий руководителя // Целевое управление и имитационное моделирование: Тезисы докладов и сообщений. Новосибирск: изд. НГУ, 1983. С. 61—63.

А. М. Жигун

К АНАЛИЗУ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕФЛЕКСИИ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современной советской философской литературе феномен рефлексии исследуется с разных сторон [1—4 и др.]. Предлагаются различные подходы к осмыслению рефлектирующего сознания, определяются основания для вычленения определенных форм и типов теоретической рефлексии. Вместе с тем, на наш взгляд, большинство исследователей обращают внимание преимущественно на гносеологическую природу рефлексий, на то, что есть рефлексия, и в гораздо меньшей степени — на специфику реализации рефлектирующей деятельности, т. е. на то, как осуществляется рефлексия. Разумеется, речь идет не о психологическом механизме этого процесса, принципиальная схема которого известна, и даже не о его общепсихологическом обосновании, которое разворачивается в теории познания. Вместе с тем, представляется необходимым и актуальным анализ «инструментария» рефлексии, т. е. способов, приемов, средств рефлектирующей деятельности, без осмысления которых существенно понижается методологическая и методическая культура овладения теоретической и, в первую очередь, философской рефлексией. На необходимость такой постановки проблемы обращал внимание П. В. Копнин, отмечая, что «все чаще и

чаще теперь задаются вопросы не только о том, что мы знаем о предмете, но и как мы узнали это, на основе какого метода, с помощью каких интеллектуальных и материальных средств пришли к знанию. Причем решение этих проблем... приводит и к дальнейшему движению в специальной области знания и разработке логико-гносеологических проблем научного знания вообще» [2, с. 84].

Очевидно, что поиск таких «интеллектуальных и материальных средств» представляет собой не что иное, как процесс обучения и овладения умениями и навыками решения научных и практических вопросов. Это предполагает, наряду с традиционным анализом рефлексируемого знания, обращение к проблемам рефлексивной природы деятельности по его овладению. Такая деятельность является имитацией реального процесса рефлексии. В настоящее время видное место в осуществлении имитационной деятельности принадлежит игровой форме ее реализации. Развитие и внедрение игровой имитации позволяют обеспечить новые пути решения проблем научного познания, планирования и управления народным хозяйством, которые определены в документах XXVII съезда КПСС.

Целью настоящей статьи как раз и является рассмотрение некоторых аспектов гносеологического «механизма» игровой рефлексии и на этой основе выяснение складывающихся в процессе игровой имитации субъектно-объектных отношений, определяющих гносеологическую структуру игры.

Любой творческий процесс может функционировать и продуктивно развиваться в двух существенно различных ситуациях. Их можно обозначить, во-первых, как ситуацию реальной творческо-познавательной деятельности и, во-вторых, как ситуацию условной (воображаемой) творческо-познавательной деятельности. Особенностью первой заключается в том, что собственный результат деятельности, сформулированный в виде проблемы или ее решения, имеет самостоятельное значение и выступает в качестве побудительного мотива для нового этапа деятельности. Во второй ситуации собственный результат познавательной или практической деятельности не имеет самостоятельного значения и служит выявлению необходимости (или отсутствия таковой) в совершенствовании приемов, умений и навыков самой этой деятельности. В первом случае имеет место реальная познавательная деятель-

ность, а во втором — ее условный или игровой вариант*.

Анализ особенностей познавательной деятельности был и остается прерогативой философии. Он порождает специфическое свойство осмысления действительности — философскую рефлексию, которая представляет собой реальный процесс теоретико-познавательной деятельности, размышление о механизмах познания, о взаимосвязи и соотношении субъекта и объекта познания.

Если реальный познавательный процесс в его традиционной философско-рефлексивной форме направлен на получение действительно значимых, теоретических или практических результатов, то структура игровой формы познавательной деятельности существенно иная. Вместе с тем она достаточно точно и продуктивно отражает (прежде всего в гносеологическом плане) структуру реальной познавательной деятельности, что выступает необходимой предпосылкой того, чтобы приобретенные умения, приемы и навыки на основе игровой формы познания применялись в реальном познавательном процессе.

Реальная рефлексия, выступающая как «мышление о мышлении», замещается игровой, условной рефлексией, главная цель которой — овладение умениями и навыками самой рефлектирующей деятельности. Таким образом, рефлексия типа «мысль о мысли» заменяется рефлексией типа «умение уметь», в ходе которой имитируется реальная рефлектирующая деятельность в своеобразной — игровой форме.

Как отмечает И. С. Ладенко, «игровая имитация познавательной деятельности представляет собой такое оперирование средствами познания, при котором осуществляется приобретение умений и навыков этой деятельности» [5, с. 6].

Точно так же, как в процессе развития реальной рефлектирующей деятельности, возникает и становится определяющей проблема субъекта и объекта, в условной, игровой рефлексии (имитирующей реальную) возникает аналогичное субъектно-объектное отношение. Однако субъект и объект выступают здесь уже не в реальных формах бытия, а в воображаемых, условных игровых формах — как «квазиобъект» и «квазисубъект»**. Оста-

* Эти особенности реальной и игровой форм познавательной деятельности глубоко раскрыты И. С. Ладенко [5, с. 8].

** Терминология предложена М. М. Мамардашвили [6, с. 388].

новимся подробнее на некоторых аспектах теоретического расчленения квазиобъекта и квазисубъекта игровой имитации.

Игровая деятельность представляет собой условное бытие реального субъектно-объектного отношения, это есть совокупность всех проявлений игровой активности взаимодействующих субъектов (или единичного субъекта), направленной не на внешний объект (природу, общество), а на внутренний — на процесс самой деятельности и контроля за ней. Познавательная активность субъекта обращена здесь вовнутрь, на самого себя, на выяснение характера и связей познавательных операций.

Поэтому продукты деятельности: вещи, предметы культуры в данной ситуации не имеют самостоятельного значения и, даже возникнув, имеют смысл только в плане решения вопросов, связанных с приобретением и закреплением умений и навыков деятельности. Игра — мир условного, это форма условной деятельности человека и потому может существовать только в деятельности и не может объективироваться в ее реальных результатах, продуктах. Игра направлена именно на внутреннюю познавательную деятельность, а не на ее результат, потому что в деятельности, выраженной в идеальных формах, нет жесткой предметной фиксации, свойственной реальному миру. Продукт деятельности «гасит» игру, она растворяется, снимается в нем, как снимается идеальное в материальном.

Являясь формой условной деятельности людей, игра тем самым выступает как идеальный феномен человеческой культуры. Однако ее идеальность, условность состоит не в том, что она представляет собой какую-то пустую мыслительную конструкцию, «чистую забаву» и т. п. Игра идеальна в том смысле, который очень точно передал Э. В. Ильенков: «Идеальное существует там, где налично способность воссоздать объект в пространстве, опираясь на слово, на язык, в сочетании с потребностью в объекте, плюс материальное обеспечение акта созидания». Игра, таким образом, — насущная, объективная потребность процесса познания мира, человеческой культуры в целом [7, с. 192].

Миллионы людей могут не быть вовлечены в игровые процессы, в игровую деятельность — и это естественно и закономерно. Очевидно, что основная сфера деятельности

людей — реальная, а не условная. Но если взять общество в целом, если рассматривать его целостную культуру, то в ней, видимо, всегда были, есть и будут игровые феномены, с которыми имеет дело человек в процессе производства и воспроизводства своей жизни. Наряду с реальными формами жизнедеятельности человека всегда существуют игровые, условные. Без этого он не смог бы существовать как активный субъект общественного производства.

Таким образом, мы выделили несколько существенных гносеологических характеристик игровой имитации: во-первых, ее изначально рефлексивную природу; во-вторых, игра направлена на саму познавательную деятельность, а не на ее результаты; в-третьих, в игре реальное субъектно-объектное отношение выступает в форме условного отношения квазисубъекта и квазиобъекта; в-четвертых, игровая деятельность рождается и постоянно воспроизводится в культуре благодаря активности субъекта познания, в какой бы конкретной форме она ни выражалась. Именно активность субъекта познания есть, таким образом, исходный, главный и в то же время интегральный признак не только научно-теоретической или практической, но и игровой деятельности*.

Вместе с тем проблема активности субъекта игровой деятельности, как ее необходимого и важнейшего признака, требует определенной конкретизации.

Известно, что игровая активность встречается уже у некоторых высших животных. Однако между игровой деятельностью человека и животного существует принципиальное отличие. Согласно К. Марксу, отличие человеческой активности от активности животных выражается в целой системе признаков: «Животное... не отличает себя от своей жизнедеятельности. Оно есть эта жизнедеятельность. Человек же делает самою свою жизнедеятельность предметом своей воли и своего сознания. Его жизнедеятельность — сознательная... в силу этого его деятельность есть свободная деятельность»**. «Человек не только изменяет форму того, что дано природой; в том, что дано природой, он осуществляет вместе с тем и свою

* Интересный подход рассмотрения взаимосвязи науки и игры, в котором наука предстает как продолжение традиции игровой имитации, предложил В. И. Гуваков [8, с. 16—18].

** Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 42. С. 93.

сознательную цель, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинить свою волю»*.

Таким образом, активность человека имеет сознательный характер в отличие от чисто инстинктивного поведения животного. Точно так же обстоит дело и с игровой активностью: игровая деятельность для человека — это сознательный акт, для животного — это стихийная, инстинктивная деятельность. Для полноты отличительной характеристики игровой активности человека от аналогичных процессов, свойственных животным, необходимо подчеркнуть, что человеческая активность осуществляется свободно. Игровая имитация — это всегда свободная игровая активность человека как субъекта деятельности. Мотивы игры рождаются в самом субъекте, из внутренне присущих ему социальных и культурных потребностей, а не из каких-либо внешних биологических или физиологических факторов. В этом смысле игровые возможности человека, «горизонт» его игровой деятельности, гораздо шире и подвижнее, чем у любого животного. Возможности игрового поведения животного в конечном счете ограничены его видовыми генетическими программами, биофизиологическими импульсами. Когда эта биологическая детерминация игры в силу каких-либо экстремальных условий не срабатывает, животное прекращает игровой процесс. Человек же, как субъект игровой деятельности, не только свободно «порождает» игру, но он способен так же сознательно и свободно осуществлять выбор между игрой и неигрой.

До сих пор мы уделяли внимание преимущественно субъекту игровой имитации. Однако анализ ее рефлексивной природы был бы не полным без рассмотрения объекта игровой деятельности. В онтологическом плане такими объектами могут выступать практически все социокультурные феномены, в гносеологическом объектом игровой имитации представляет собой мысленную модель реальной ситуации.

Таким образом, игра — это такой вид человеческой деятельности (активности), в процессе которой создаются и разворачиваются условные формы взаимосвязи субъекта и объекта.

* Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 23. С. 189.

Представляется возможным выделить несколько уровней субъектно-объектного взаимодействия в процессе игровой имитации. Диалектическая взаимосвязь этих уровней, очевидно, предполагает одновременно и их единство, и определенное различие. На первом уровне игра выступает как субъектно-объектное отношение. Объектами здесь являются определенные социокультурные явления или процессы, которые подлежат игровой имитации. Субъектами игры выступают познающий человек или группа людей. Собственно говоря, на этом уровне развертывания игровой ситуации последняя имеется лишь в потенции. Игра в полном смысле слова еще не началась. Это лишь преддверие игры, «вход» в игру. Объект игровой имитации рассматривается субъектом еще целостно, нерасчлененно, но в то же время уже здесь начинается процесс глубокого гносеологического преобразования структуры объекта. Объект как реальность замещается «квазиобъектом», т. е. мысленной моделью. Это становится возможным потому, что объект в принципе заменяем другим объектом такого же рода или класса, так как он имеет смысл и значение для действующего субъекта не своей нетипичностью, непохожестью на другие объекты, а именно тем общим, типичным, что характерно для определенного рода, класса объектов. Поэтому игровая деятельность допускает повторение, многократное репродуцирование одного и того же игрового акта, процесса. Именно это и дает основание рассматривать игровую имитацию как форму экспериментальной деятельности.

Замещение объекта «квазиобъектом» закономерно ведет к замещению субъекта «квазисубъектом». Происходит как бы раздвоение единого субъекта: с одной стороны, он продолжает быть (и осознавать себя) реальным субъектом деятельности, с другой — он выступает в новом качестве — как условный, «игровой» субъект. В этой связи представляется вполне справедливой характеристика игры как двухплановой деятельности [9, 10]. Феномен двухплановости хорошо разработан в психологической литературе. На основе этого свойства личность осуществляет самопознание, самооценку, самокритику и т. п. Этот процесс очень точно описан С. Л. Рубинштейном: Каждое «Я», поскольку оно есть и всеобщность «Я», есть коллективный субъект, содружество субъектов, «республика субъектов», содружество личностей; это «Я» есть на самом деле «Мы» [11, с. 337]. Эту же двойственную струк-

туру сознания Д. И. Дубровский определяет через понятия «бимодальность» и «бидоминантность». Под «бимодальностью» понимается одновременное отражение в сознании «Я» и «Не-Я», «своего» и «иного» как противостоящего своему. Под «бидоминантностью» подразумевается соотношение субъекта с самим собой, раскрытие его самому себе через призму социальных ценностей, формирование внутреннего механизма оценки и выбора [12].

Таким образом, первый уровень игровой рефлексии предполагает: 1) вычленение субъектом объекта игровой имитации и 2) замещение реального субъектно-объектного отношения условным, игровым «квазисубъектно-квазиобъектным» отношением.

На втором, собственно игровом, уровне происходит дальнейшее развитие и изменение гносеологической структуры игровой деятельности. Она выступает здесь прежде всего как субъектно-субъектное отношение. Гносеологические характеристики первого уровня игровой имитации «вплавлены» во второй уровень в снятом или свернутом виде. На передний план здесь выдвигаются отношения между субъектами — игроками. Сторонами этого отношения могут быть или отдельные участники игры, или группы игроков, имитирующие различные социальные роли и определенное социальное положение. Исходя из изложенного и на основании разделяемой нами точки зрения, сформулированной в философских работах многих советских авторов [13, 14], представляется возможным выделить конкретные модальности субъекта игровой деятельности:

1. Субъект игры как отдельный человек, как деятельная личность.
2. Субъект игры как группа людей, объединенных коллективным сознанием и самосознанием и приобретающих поэтому определенное системное качество.
3. Субъект игры как целостное общество или как конкретный исторический тип общества, направляющий свою активность на познание природы и самого себя.

Первый и второй модусы субъектов игры являются наиболее распространенными в игровой имитации и в конкретных методиках по ее осуществлению. Теоретически и организационно-методически более сложным процессом представляется игровая деятельность, субъектом которой выступает общество, взятое в целом, или его конкретно-исторический этап. Интересная попытка такого

плана была осуществлена группой авторов, создавших имитационно-игровую модель процесса функционирования и развития рабовладельческого общества в Греции [15]. Рамки данной статьи не позволяют остановиться на конкретных деталях этого анализа, но сам факт его осуществления свидетельствует, на наш взгляд, о хороших перспективах такого подхода.

Рассматривая второй уровень субъектно-объектных отношений игровой имитации, следует подчеркнуть еще одно существенное обстоятельство. Участники игры одновременно выступают и в качестве ее самостоятельных и в этом плане достаточно автономных субъектов, и в качестве объектов друг для друга. Субъект — игрок для партнера по игровой имитации является в то же время своеобразным объектом познания, изучения, сравнения и т. п. Здесь проявляется одна из фундаментальных закономерностей познавательной деятельности, раскрывающая относительность противоположности субъекта и объекта. В этой связи уместно напомнить слова Л. Фейербаха: «Далеко не безразлично, являюсь ли я субъектом или только объектом, существом для себя самого или... существом для другого существа» [16, с. 171].

Вычленение двух взаимосвязанных уровней субъектно-объектных отношений игровой имитации имеет, на наш взгляд, существенное значение как для понимания рефлексивной природы игровой деятельности, так и для организационно-практической работы по созданию и отлаживанию конкретных игровых методик. Исходя из особенностей первого уровня, конструкторы игры должны прежде всего внимательно отнестись к ее начальному периоду. Именно здесь необходимо четко сформулировать единую стратегию, общий замысел игры, определить ее целевые установки, выявить и актуализировать мотивацию субъектов игровой деятельности. На втором этапе особое внимание должно быть уделено не только собственно игровому процессу (соблюдению правил игры, своевременному вводу в оборот игровой документации и т. д.), но и психологическому обеспечению игрового процесса, достижению максимальной психологической совместимости или, если того требует игровая ситуация, несовместимости игроков. Лишь при соблюдении этих, очевидно, далеко не полных условий, игровая деятельность будет эффективной и плодотворной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Золотухина-Аболина Е. В. Понятие философской рефлексии // *Философские науки*. 1979. № 6. С. 59.
2. Копнин П. В. Диалектика, логика, наука. М.: Наука, 1973.
3. Ладенко И. С. Имитационные системы: Методология исследования и проектирования. Новосибирск: Наука, 1981.
4. Лекторский В. А. Проблема субъекта и объекта в классической и современной буржуазной философии. М.: Политиздат, 1965.
5. Ладенко И. С. Методология научного исследования и методика обучения: методические указания для слушателей ФПК. Вып. 3. Методика дидактической имитации научного познания/Новосибирский госуниверситет.— Новосибирск, 1984.
6. Мамардашвили М. Форма превращения // *Философская энциклопедия*. Т. 5. М.: Сов. энциклопедия, 1970. С. 386—389.
7. Ильенков Э. В. Диалектическая логика: очерки истории и теории. М.: Политиздат, 1974.
8. Гуваков В. И. Наука — имитационные мотивы // *Методология и практика применения имитационных игр: Тезисы докладов и сообщений/Новосибирский госуниверситет*. Новосибирск, 1973. С. 16—18.
9. Ефимов В. М., Комаров В. Ф. Введение в управленческие имитационные игры. М.: Наука, 1980.
10. Устиненко В. Ф. Место и роль игрового феномена в культуре // *Философские науки*. 1980. № 2. С. 69—77.
11. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика. 1973.
12. Дубровский Д. И. Сознание и информация. К анализу проблемы идеального // *Философские науки*. 1978. № 6. С. 46—59.
13. Арефьева Г. С. Социальная активность: Проблема субъекта и объекта в социальной практике и познании. М.: Политиздат, 1974.
14. Штофф В. А. Человек как субъект познания // *Методологические проблемы изучения человека в марксистской философии*. Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. С. 68—70.
15. Устинов В. А., Кузицин В. И., Павловский Ю. Н., Гусейнова А. С. Опыт имитационного моделирования историко-социального процесса // *Вопросы истории*. 1976. № 11. С. 91—108.
16. Фейербах Л. Избр. философ. соч. в 2-х томах. М.: Госполитиздат. 1955. Т. 1.

Н. В. Галкина

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ РЕФЛЕКСИИ В ИГРОВОМ ОБУЧЕНИИ

В развивающем обучении эффект развития достигается только тогда, когда освоение учебного материала осуществляется не на основе механического его копирования и воспроизведения, а на основе овладения учащимися обобщенными способами мыслительной деятельности. При этом о развитии можно говорить как о присвоении индивидом общественно выработанных способов человеческой деятельности. Такое присвоение способов лежит в основе качественных изменений в психике учащегося, формирования у него новых психических функций [1, 2].

В случае простого копирования учебного материала воспроизводится результат мыслительной деятельности, «застывшей» в ее учебных образцах. Такая организация обучения может привести не только к формированию репродуктивного типа мышления, но и к возникновению пассивной личностной позиции учащегося. Активизация рефлексии при обучении приводит к тому, что учащийся делает собственной деятельностью объектом своего воздействия, он изменяет, совершенствует или заново выстраивает ее. В этой ситуации достижение цели психического развития сопрягается с процессом саморазвития и в конечном счете включается в него.

Ввиду разнообразных определений и трактовок рефлексии и психологии, обратим внимание на два принципиальных соображения: 1) в школе развивающего обучения подчеркивается внутренняя связь понятия рефлексии с понятием психического развития; 2) при этом рефлексивный анализ представляется в качестве такого, предметом которого является собственная деятельность субъекта. Здесь берется собственная мыслительная деятельность ученика в процессе освоения им учебных образцов.

Предлагаемая поликомпонентная модель рефлексии соответствует, на наш взгляд, основным базовым характеристикам изучаемого объекта. При этом наряду с моделированием структуры рефлексивного анализа оп-

ределим функции каждого компонента по отношению к учебной деятельности.

Начальная стадия рефлексивного анализа характеризуется возникновением интенции на овладение собственной деятельностью, ее регуляцию и изменение. Такого типа интенция появляется при переходе субъекта от деятельности, детерминированной преобразованием предмета, к рефлексивной деятельности, для которой само это преобразование становится предметом, т. е. при переходе к новой, принципиально иной форме организации деятельности [1]. Функционирование данного компонента рефлексии в обучении задает характеристику активности ученика по отношению к собственной деятельности учения.

Компонент конструирования определяет границы включения некоторой деятельности в предмет рефлексивного анализа. Рефлексированию могут подвергнуться, например, задачи, цели, средства и орудия деятельности, ее продукты, предметные условия и др. Можно предположить, что рефлексироваться может вся деятельность, симультанно взятая в ее целостности и свернутости.

Выявленные посредством рефлексивного анализа элементы деятельности должны быть соорганизованы в единую новую деятельность. Такое организационное формирование новой деятельности осуществляется не только как соорганизация ее внутренних элементов, но и как установление взаимосвязей созданной деятельности с внешними условиями и ситуацией.

Схематизация заключается в изображении деятельности или отдельных ее компонентов при помощи специальной графики, различных знаково-символических средств, а также в форме свернутой, сокращенной речи. При реализации данной функции рефлексии достигается «снятие» предметного многообразия деятельности, ее существенные связи, элементы и отношения как бы высвечиваются.

Следующий компонент обеспечивает объективацию собственной деятельности при выполнении рефлексивного анализа. Объективация предполагает выход субъекта в особую рефлексивную позицию, внешнюю и отстраненную по отношению к собственной деятельности, видение последней во «внеположенности» к себе.

Объективация собственной деятельности позволяет представить ее в качестве особой действительности

воения при обучении. Именно здесь происходит передача «живого» мышления, его способов, средств и техники, поскольку они становятся объективированными предметами освоения.

Креативный компонент рефлексии несет завершающую функциональную нагрузку при обучении, состоящую в формировании качественных изменений в психике ученика. Это становится возможным при «выращивании» новых способностей, с помощью которых происходит оперирование освоенными в обучении деятельностями. Функционирование данного компонента рефлексивного анализа ведет к эффекту саморазвития деятельности и самого индивида [3].

Нам представляется, что для активизации рефлексии у учащихся наиболее приемлемой формой обучения выступает учебная игра. Не останавливаясь подробно на описании метода игрового обучения, являющегося сейчас довольно распространенным в педагогической практике, подчеркнем те его моменты, которые имеют значение для возникновения и успешного протекания рефлексивного анализа.

1. В игровой ситуации можно успешно организовать психолого-педагогические условия свободы, неопределенности, проблемности задания учебных образцов деятельности, тем самым заставляя ученика рефлексивно осваивать предложенный ему учебный материал.

2. Групповой характер обучения обеспечивает «разыгрывание» разнообразных ролей, смену позиций и, что особенно важно, игровое задание и реализацию внешней, отстраненной позиции участника по отношению к деятельности партнера по игре и по отношению к своей собственной деятельности.

3. При игровом обучении становится возможной организация межгруппового коллективного обсуждения вариантов решений проблемного задания, полученных в работе отдельных игровых групп. В таком обсуждении принимают участие члены групп и организаторы игры. На общей дискуссии представляются различные точки зрения, часто противоречащие друг другу. При этом у участников дискуссии возникает рефлексивный анализ не только своей точки зрения при разработке аргументации в ее защиту или осознании ее ошибочности, но и анализ позиций партнеров по обсуждению с целью их правильного понимания. Возможна также организация

групповой дискуссии между работниками разных специальностей, профессионального опыта, должностного статуса. Данная ситуация организации рефлексии и саморефлексии в условиях коллективной дискуссии описана в психологической литературе, правда в контексте организации понимания при межличностном общении [4].

Выбор игровой формы развивающего обучения усложняет построение методологии и метода исследования рефлексивного анализа и его влияния на процесс освоения мыслительных средств и способов. Усложнение исследования, проводимого в ситуации обучающей игры, вызвано тем, что при подготовке, проведении и анализе игры исследователь работает в кооперации с организаторами игры [5]. Формы взаимодействия и функции организаторов и исследователей должны быть четко определены. В зависимости от целей, поставленных перед игрой, возможно существование двух основных форм такой кооперации. В одном случае исследовательская служба выполняет функцию обеспечения группы организаторов социально-психологической информацией по ходу ведения игры и по оценке организационных воздействий. При этом игра может быть построена с педагогической целью, а также для организации коллектива участников по оптимизации решения актуальной народнохозяйственной проблемы. Если игра проводится с целью психологического или психолого-педагогического исследования, то организационная служба входит в качестве составляющего компонента в объемлющую систему исследования. Но в том и в другом случае в ходе реального процесса игры исследователь сохраняет позицию наблюдающего эксперта складывающихся в игре взаимодействий и ситуаций. Поэтому наиболее приемлемым и эффективным в обучающей игре, на наш взгляд, является метод квалификационного анализа.

А. Ф. Лазурский ввел понятие естественного эксперимента, объединяющего положительные черты наблюдения и лабораторного эксперимента [6]. Он считал, что психолог должен использовать метод исследования, который «...приближает нас к жизни, ставит исследование в более естественные условия» [5, 6]. Естественность условий заключалась для него в приближении эксперимента к жизненно-бытовым условиям: ученый стремился

изучать живую личность во всей ее сложности. При этом исследователь сохранял активную позицию, он организовывал условия, приближенные к жизни и характерные для исследуемой индивидуальности, добиваясь высокой корреляции получаемых экспериментальных фактов с жизненными показателями. Итак, в естественном эксперименте А. Ф. Лазурского исследователь выступает как организатор и исследователь одновременно.

Разработка метода квалификационного анализа основывается на двух основных положениях. Во-первых, построение такого метода заранее предполагает разведение позиций организатора и исследователя: исследователь изучает действия организатора и ответные реакции участников игры на эти действия, т. е. организатор является для исследователя одним из факторов изучаемой ситуации. Во-вторых, при этом ценным исследовательским материалом является собственная интерпретация, квалификация исследователем тех или иных проявлений исследуемого объекта. Исследователь, психологически включенный в игровую ситуацию, но организационно, по своему функциональному месту внешний от нее, считается нами лучшим «инструментом» исследования, его непосредственное понимание есть тонкий и чувствительный индикатор состояний исследуемого психологического явления.

Под квалификацией понимается характеристика исследователем внешних проявлений (вербального текста, экстравербальных, поведенческих реакций и др.), обоснованное отнесение их к тем или иным сторонам, свойствам исследуемого объекта. Следует различать квалификацию и оценку. Содержанием квалификации выступает соотнесение получаемого в игре материала исследования с имеющимся у исследователя представлением или понятием об объекте исследования. При этом большое значение имеет уровень квалифицированности исследователя, а также его «открытость» к получению фактов, не укладывающихся в имеющуюся у исследователя теоретическую схему. Оценка исключает такую свободу и гибкость взаимосвязей представлений исследователя с получаемыми в исследовании эмпирическими данными. Содержанием оценки выступает соотнесение внешних проявлений оцениваемого объекта с имеющейся четко разработанной, законообразной нормой.

Дальнейшее построение базируется на разработке системы оснований квалификации, логических оснований интерпретации ученого-психолога. Важным моментом является конструирование критериев квалификации, заключающихся в фиксации признака или комплекса признаков.

Метод квалификационного анализа может быть успешно применен при исследовании психологических функций рефлексии в игровом обучении. Объектом исследования в процессе обучающей игры являются коммуникативные, вербальные, экстравербальные, поведенческие и другие формы проявлений рефлексии в действиях участников. За основу берется предложенная выше структурно-функциональная модель рефлексивного анализа. Соответственно каждому компоненту рефлексии приписываются определенные признаки, по которым делается заключение об их функционировании в учебной деятельности участников игры. Предлагаемая ниже таблица таких проявлений носит поисковый характер и еще не апробирована в исследовании.

В процессе квалификационного наблюдения и интерпретации исследователь из сложного, нерасчлененного, хаотичного игрового действия, в котором присутствуют различные рабочие процессы (такие, как понимание, проблематизация, мышление, деятельность, поведение и др.), как бы «выхватывает» моменты, отнесенные к тем или иным формам проявления составляющих компонентов рефлексивного анализа. В такой исследовательской работе устанавливаются взаимосвязи между компонентами рефлексии и особенностями игровой ситуации, в которой эти компоненты были проявлены, фиксируются связи и отношения между самими компонентами рефлексивного анализа. Таким образом, структура рефлексии начинает реально функционировать в учебной деятельности, принимая четко обрисованный «облик».

Исследование, проводимое в рамках учебной игры, распадается на ряд этапов, разделенных во времени и различающихся между собой по положению и месту исследователя в кооперативных взаимосвязях с организатором. На этапе игры исследователь выступает главным образом как эксперт и наблюдатель, имея в качестве средства исследования метод квалификационного анализа. Перед ним встают задачи разработки унифицирован-

Компонент рефлексии	Форма проявлений
Интенция на овладение собственной деятельностью	<ol style="list-style-type: none"> 1. Произвольность остановки в процессе поиска решения 2. Фиксация «тупика», разрыва в деятельности 3. Вопросы к организатору, содержащие ожидание оценки своей деятельности 4. Вопросы к партнерам по обсуждению с целью получения их оценки своей деятельности 5. Вопросы типа: «Как надо делать?» 6. Появление речевых высказываний, обращенных на самоуправление, саморегуляцию собственной деятельности
Компонент конструирования	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наличие однородности речевой продукции (например, участник игры фиксирует свое внимание только на средствах деятельности или на ее орудиях) 2. Поиск элемента деятельности, рефлексивный анализ которого даст возможность разрешить проблемную ситуацию 3. Категориальная отнесенность рефлектируемого элемента деятельности 4. Поиск функционального места анализируемого элемента в общей структуре деятельности. Устанавливание связей отрефлектированного деятельностного элемента с другими элементами
Компонент организации	Организация и соорганизация элементов, связей и отношений деятельности производится при актуализации компонента схематизации
Компонент схематизации	<ol style="list-style-type: none"> 1. Рисование схем, различных картинок, замещающих представление собственной деятельности 2. Наличие свернутой, сокращенной речи, фиксирующей только существенные связи, элементы и отношения деятельности 3. Присутствие различных форм жестикюляции, например, имитирующей стратегию собственного движения по решению проблемы («мы движемся по кругу»)
Компонент объективации	<ol style="list-style-type: none"> 1. Отсутствие эмоций и переживаний по поводу собственного положения в проблемной ситуации

Компонент рефлексии	Форма проявлений
Креативный компонент	<ol style="list-style-type: none"> 2. Беспристрастность анализа собственной деятельности 3. Отношение к самому себе как к партнеру (например, называние себя по имени при отсутствии идентификации себя со своим именем) 4. Отсутствие в речевой продукции слова «я»
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наличие всех предшествующих компонентов в определенных формах проявлений 2. Получение нестандартных, оригинальных и новых способов решений проблемной задачи 3. Выделение и осознание момента получения нового способа решения 4. Проявление «ага-эффекта» в процессе решения

ного протокола квалификационного наблюдения и «дневника исследователя». Дневник служит для ежедневных записей в течение хода игры, но не в ее реальном процессе, а после рабочих заседаний. В дневник исследователь заносит свои непосредственные впечатления, замечания, размышления и оценку протекания игрового процесса.

На этапе предыгры исследователь имеет право занимать активную позицию по отношению к разработке организационного проекта, сюжета и сценария будущей игры. Он может предложить на обсуждение с организаторами игры исследовательскую программу, для реализации которой должны быть введены в организационный проект конкретные игровые ситуации.

Такие предложения основываются на данных методологических и психологических исследований, в которых выявлено, что активизация рефлексии сопровождается поиском новых способов решений творческих задач [3]. Поэтому исследователь, заинтересованный в организации специальных ситуаций, активизирующих рефлексивный анализ у участников игры, может предложить ее организаторам следующие ситуации для введения их в организационный проект игры.

1. Организатор характеризует поставленное перед участниками игры задание как проблемное, т. е. не имеющее готовых способов решения. В данном случае перед участниками игры ставится задача на поиск нового способа решения.

2. Организация определенной ролевой структуры, с большой вероятностью вызывающей рефлексию у игроков. Мы предлагаем введение следующих игровых ролей. «Заказчик» занимается постановкой задания перед участниками и постоянно требует конкретного решения. Он ставит обучающихся в ситуацию необходимости получения определенного результата деятельности. «Критик» оценивает и подвергает сомнению решения, принимаемые группой, разворачивая аргументацию и основания своей оценки. Взаимодействие «заказчика» и «критика» направлено на создание проблемной ситуации в группе. При возникновении такой ситуации вступает «наблюдатель». Он изредка, как бы со стороны, задает группе вопросы типа: «Что мы делаем?», «Почему не получается правильный ответ?», «В чем заключаются ошибки в нашем продвижении?» и т. п. «Наблюдатель» вызывает (провоцирует) рефлексивную активность участников. При реализации данной игровой структуры важен принцип попеременного действия организатора с неоднократным повторением цикла.

3. Межгрупповое коллективное обсуждение можно построить на основе предлагаемой организационной структуры. Ведение общей дискуссии может направляться тремя основными организационными службами. Служба организации содержательных конфликтов направляет свои действия на выявление и оформление предметных содержаний дискуссии, на анализ результатов, полученных в процессе поиска. Работа службы организации рефлексивного анализа строится принципиально иным образом. Ролевые требования к функционированию данной службы сводятся к тому, чтобы осуществлять собственно рефлексивную проработку происходящего процесса продуктивной деятельности. Работники этой службы демонстрируют перед участниками дискуссии методы и приемы рефлексивного анализа. Функции организатора дискуссии заключаются в создании целостного, взаимосвязанного процесса коллективного обсуждения при постоянном подчеркивании принципиального

отличия в работе двух описанных организационных служб.

Послеигровой этап характеризуется в основном работой исследователя по анализу полученного в игровой деятельности исследовательского материала — протокольных записей, дневника исследователя, стенограмм рабочих заседаний и обсуждений результатов игры совместно с ее организаторами. Для исследователя данный этап интересен тем, что появляется возможность сравнения и соотнесения понимания игровой ситуации в реальной игре, так или иначе отраженного в протокольных записях, с видением ситуации, возникающим при повторном прослушивании фонограмм. Такие сравнения и соотнесения могут быть использованы для изучения различий и совпадений полученных в реальной игре квалификации и интерпретации проявлений рефлексивной активности игроков при прослушивании магнитофонных записей на послеигровом этапе. Анализ этого сравнения углубляет и развивает технологию и методику квалификационного анализа и наблюдения, в частности при фиксации, вычислении и специальном исследовании влияния феномена психологической включенности на осуществление исследователем квалификации и оценки наблюдаемого явления.

В настоящей работе нами только описаны контуры построения метода и методики конкретно-психологического исследования, организованного в рамках учебной игровой деятельности. В дальнейшем необходима разработка организационно-методических средств изучения влияния рефлексии на механизм освоения учебных образцов деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
2. Давыдов В. В., Зипченко В. П. Принцип развития в психологии // Вопр. философии. 1980. № 12. С. 47—60.
3. Щедровицкий Г. П. Автоматизация проектирования и задачи развития проектировочной деятельности // Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании: Теория и методология. М.: Стройиздат, 1975. С. 131—143.
4. Лапин Н. И., Пригожин А. И. «Социальные инновации» — новое направление организационной психологии на Западе // Психологический журнал. 1982. Т. 3, № 5. С. 159—165.

5. Щедровицкий П. Г., Щужин Н. В. Организация «игры» и исследование в «игре» // Программно-целевой подход и деловые игры: Тезисы докладов и сообщений. Новосибирск: изд. НГУ, 1982. С. 34—36.
6. Лазурский А. Ф. О естественном эксперименте // Естественный эксперимент. Пг., 1918. С. 7—18.

А. А. Тюков

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОБУЧАЮЩИЕ ИГРЫ И МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Круг вопросов, обсуждению которых посвящена данная статья, в педагогической психологии связывается с проблемами профессионального обучения и общего социального развития взрослых людей. Решение этих проблем, как признает большинство специалистов, может быть достигнуто созданием таких форм организации обучения и использованием таких средств и методов, которые обеспечивают развитие личности и формируют у человека способности исследовательского и творчески-преобразующего отношения к окружающей действительности [1—4]. Для психолого-педагогической теории и для педагогической практики это достаточно сложное дело, поскольку в повседневной реальности проявление исследовательского и творческого отношения к действительности встречается крайне редко и, как правило, не сформировано у взрослых людей. На наш взгляд, это может быть объяснено двумя причинами.

Во-первых, существующая сейчас система обучения со своими основными дидактическими принципами не ориентирована на управление развитием личности человека в процессе обучения, не обеспечивает формирования научно-теоретического мышления и, главное, не формирует самой способности учиться. Современное преподавание, как справедливо замечает В. В. Давыдов [3], осуществляется через наглядный показ образцов действий и их усвоение учащимися путем прямого подражания. «Конечно, отдельные учащиеся,— говорит В. В. Давыдов далее в той же работе,— приобретают средства творческого мышления и при нынешнем образовании, но все это происходит стихийно, весьма не-

совершенно, наперекор внутренним установкам традиционной системы обучения» [3]. Такое образование и обучение, начинающееся в начальной школе и продолжающееся в старших классах, в институте и на всем пути дальнейшего образования человека, создает прочные и с трудом перестраиваемые репродуктивные и утилитарно-эмпирические формы деятельности и мышления.

Во-вторых, имеется определенное объективное противоречие между требованиями реализации профессиональных функций и усвоенными ориентировками в производственной деятельности человека, с одной стороны, и установками на творческое и революционно-преобразующее отношение человека к существующему производству — с другой. Объективно необходимость выполнения профессиональных функций противоречит тенденции развития и совершенствования. Иначе говоря, ситуация обучения взрослых такова, что надо обучать людей тому, что они не всегда хотят делать, да еще не имеют мотивации учения. Соответственно, проблема обучения взрослых — это не только проблема прямого формирования нового, но также проблема переучивания и преодоления сопротивления обучению.

Таким образом, становится ясно, сколь необходима и практически значима разработка организационных форм образования, которые реализовывали бы принципы дидактики развивающего обучения [3]. В то же время виды и формы образования должны учитывать специфику профессиональной деятельности и в целом особенности жизнедеятельности взрослого человека. Какие же формы обучения и образования позволяют решать задачи развивающего обучения в отношении взрослых людей?

В настоящее время за рубежом и у нас в стране интенсивно развиваются многообразные формы и методы активного социально-психологического воздействия, среди которых следует обратить внимание на игровые формы обучения [1].

Развитие современных игровых форм обучения происходило под влиянием методов обучения и социально-психологической подготовки к профессиональной организационно-управленческой деятельности вообще. Прежде всего оно было связано с появлением в педагогике методов ситуационного обучения, к которым относятся: ролевой метод, метод анализа конкретных ситуаций, ме-

год критического разбора производственных конфликтов, различные техники социально-психологического тренинга [5—7, 11]. В качестве основной педагогической цели использования этих методов выдвигалось стремление уйти в обучении от предметной дробности отдельных дисциплин и обеспечить приобретение опыта в целостных профессиональных сферах деятельности, а также навыков управления. Ведущие представители игрового метода, такие как Кларк Ч. Абт в США, Г. Дюпон и Р. Нрюдом во Франции, В. М. Ефимов и И. М. Сыроежин в СССР, отмечают, что наилучшим способом приобретения навыков является замещение опыта, даваемого играми [5, 8]. Это позволяет говорить о том, что игровая форма рассматривается как способ формирования и расширения профессиональных ориентиров и тренинг в модельных условиях.

Говоря об игре, следует иметь в виду, что она как культурная единица представляет собой единство игровой деятельности и игровой формы. При создании конкретной игры конструируется соответствующая игровая форма. Реализуясь в игре, форма может породить психологический феномен игровой деятельности. Но может случиться так, что игровая форма не обеспечивает возникновения игровой деятельности участника и будет требовать от играющего формального выполнения правил, функций и действий по роли или сюжету. В таком случае не возникает мотивов игровой деятельности и игра психологически не затрагивает личности участника, т. е. можно сказать, что играющий находится в игре, но не осуществляет игровой деятельности.

Выше мы уже высказали утверждение о том, что обучение взрослых может быть эффективным при реализации принципов дидактики развивающего обучения. Это означает, что процесс образования должен быть не столько процессом передачи предметных образцов, сколько процессом управления развитием личности. С нашей точки зрения, осуществлять процессы управления развитием позволяют формы обучения, создающие условия для производства игровой деятельности. В психологической концепции игровой деятельности, развитой в работах А. Н. Леонтьева и Д. Б. Эльконина, игра определяется как деятельность, предмет и мотив которой лежат в самом процессе ее осуществления [8, 9]. Конечно, такое определение является односторонним и подчерки-

вает лишь субъективно-мотивационный аспект игровой деятельности, не характеризуя специфики содержания ее процессов. Такую односторонность определения можно снять, если дополнить его характеристиками психологических особенностей деятельностных процессов, которые собственно и обеспечивают совпадение мотива и предмета деятельности с ее процессами. Такими особенностями являются прежде всего рефлексивность и направленность на самоорганизацию способов осуществления деятельности.

Таким образом, игровая деятельность характеризуется процессами сознательной организации способа осуществления деятельности, которые основываются на рефлексии и активных поисковых действиях по поводу содержания ролей, игровых функций или сюжета. Только тогда, когда субъект деятельности начинает осуществлять организационные действия по поводу сюжета, делаая предметом своей деятельности содержание и процессы, можно говорить о возникновении игровой деятельности и специфического игрового отношения.

Такая краткая характеристика специфических особенностей рефлексивности и самоорганизации в игровой деятельности позволяет утверждать, что она выступает как эффективный механизм развития человека. Рефлексивный, поисковый, мыслительный и организационный компоненты игровой деятельности формируют у субъекта исследовательское и творческое отношение к действительности. Это означает, что, создавая в той или иной форме игры условия для возникновения игровой деятельности и тем самым установку на анализ собственных способов действий и их организацию в конкретных условиях, мы практически формируем новое содержание деятельности и, таким образом, осуществляем развивающее обучение.

Широко распространенные в настоящее время деловые игры оказываются неудовлетворительными именно с точки зрения целей и задач профессионального обучения. В общем виде каждая деловая игра предполагает две основных образующих своей организации: а) модель имитируемого процесса, которая отражает зависимость изменений в «среде» или «объекте», происходящих под влиянием тех или иных действий или решений участников игры; б) систему предлагаемых игроку решений и действий, вызывающих изменения в «среде», результа-

ты которых определяются по модели. Принципы построения модели и «законы» имитируемых процессов остаются скрытыми от играющих. Исходя из имеющегося профессионального опыта, игроки принимают решения и в виде обратной связи получают результаты своих действий. Следовательно, играющие могут в условиях конкуренции или кооперации с другими участниками анализировать и оценивать свои действия только по результатам. За счет имитации в игре особенностей профессиональной сферы деятельности или ее частных ситуаций участники имеют возможность сравнивать и критически оценивать эффективность уже имеющихся у них способов деятельности, но не больше. При этом содержание деятельности и ее способы остаются скрытыми для рефлексивного анализа. Фактически в традиционных деловых играх расширяется ранее сформированная профессиональная ориентировка, но не создаются условия для овладения новыми способами деятельности. Отсутствие условий для осуществления рефлексивного сознательного отношения к собственным действиям определяется тем, что в таких формах организации игрового обучения не делается специального акцента на необходимости возникновения у учащихся игрового отношения к игровой деятельности. Более того, в деловых играх, как замечает Артур Л. Робертс, возникновение рефлексивного игрового отношения к самому сюжету или попытки раскрыть закон имитационной модели рассматриваются как отрицательный момент [12]. Говорится, что при этом игра идет ради самой игры, а достижение выигрыша — ради выигрыша. Игроки, стараясь обыграть друг друга или «модель», отвлекаются от целей обучения. Это опасение естественно, так как всякая игровая форма может провоцировать возникновение игровой деятельности, но внешне по отношению к игре цели обучения навыкам игровой деятельности заставляют фактически отрицать игровую деятельность как основной механизм, обеспечивающий эффективность обучения.

Вместе с тем следует отметить, что современные деловые игры, несмотря на недостатки, все-таки дают обучающий эффект благодаря присутствию почти во всех играх момента дискуссии, обсуждения и анализа участниками своих действий между собой и с координатором игры. Именно в этом моменте они действительно

рефлексивно и исследовательски относятся к собственной деятельности и ее организации. То, насколько организована будет эта сторона игрового процесса, и определит меру эффективности формирования рефлексивно-мыслительного и исследовательского отношения к действительной профессиональной деятельности. Психологически это означает, что участники начинают отходить от узкопредметных вопросов и направляют свою активность на анализ и организацию коллективной современной деятельности в конкретных условиях игры, т. е. осуществляют собственно игровую деятельность. Они переносят внимание с продуктов и результатов мыслительных действий на процессы, способы и логику. Однако нигде в литературе, посвященной деловым и имитационным играм, применяемым в обучении, не подчеркивается эта сторона игрового процесса и метода и названные процедуры не становятся предметом специальной организации.

Задача создания игровых форм, которые бы обеспечивали возникновение в процессе игры феноменов игровой деятельности, становится центральной в нашем собственном подходе к проектированию организационно-управленческих обучающих игр. В нашем подходе идеи дидактики развивающего обучения воплощаются прежде всего в основных принципах проектирования конкретных форм организационных игр для достижения целей профессионального и социального обучения. Несмотря на разнообразие проектируемых конкретных игровых форм, при организации каждой из них должны соблюдаться следующие требования [10].

Целостность имитации профессиональной сферы. Игра должна иметь общий сюжет или основную тему. Сюжет и тема определяются типом профессиональной деятельности и стоящими перед участниками будущей игры организационно-управленческими задачами и проблемами. Тема задает основную действительность, структура и процессы которой подлежат игровой имитации. Это могут быть выработка и принятие управленческих решений, программирование и планирование коллективной работы, решение социально-психологических проблем в профессиональной сфере или решение отдельных конкретных задач. Важно, чтобы в процессе игры имитировалась целостность условий и ситуаций профессиональной деятельности.

Направленность на самоорганизацию. Участники попадают в конкретные игровые ситуации, каждый со своей точкой зрения. Они могут приходиться из различных специализированных предметных областей, могут иметь разные концептуальные и мировоззренческие представления, несовпадающие социальные установки. Соответственно в реальном игровом процессе они могут осуществлять привычные для них приемы деятельности и реализовывать сложившиеся стереотипы мышления. Для того чтобы соорганизовать их действия в единой коллективной деятельности, необходимо выявить способы действий участников, направлять их рефлексию и анализ на кооперативную самоорганизацию и продуктивное взаимодействие. Функцию координации действий всех участников осуществляют организатор и специально выделенная группа организации. Организаторы направляют весь процесс игры на задачи самоорганизации в целях формирования новых способов деятельности и управления групповыми взаимодействиями.

Проблемность обучения. Цели профессионального и социального обучения могут быть достигнуты, если учащиеся овладеют разнообразными способами решения проблем как в профессиональной области, так и в области социального взаимодействия. В организационных играх формирование способов осуществляется в процессе активного поиска и применения новых средств решения возникающих по ходу игры проблемных ситуаций. Естественно возникающие в игре столкновения точек зрения, конфликты и противоречия должны быть представлены в виде содержательных проблем. В этом случае решение, найденное в игре, и способы достижения цели согласования беспрепятственно и прочно осваиваются участниками в обобщенных формах [4]. Для осуществления этого требуется специальная работа по квалификации различных конфликтных ситуаций как проблем содержательного характера в предметной или социальной области. Осуществление этих действий в игре обеспечивает специальная служба проблематизации. Соответствующая группа проблематизации направляет внимание участников на выявление и обозначение культурно значимых предметных профессиональных и социальных проблем.

Методологическое обеспечение. Как мы уже заметили, игровой процесс характеризуется множеством ситуа-

ций столкновения точек зрения и мнений, специальными действиями по выявлению в ходе обсуждения основных проблем, постоянной организацией направленности на активный поиск способов мыслительной деятельности. В условиях такой интенсивности и многофункциональности игровых взаимодействий возникают ситуации, в которых сами учащиеся не владеют необходимыми для решения возникающих задач способами работы, мышления и деятельности. Для подобных случаев в организационных играх предусматривается специальная служба методологического обеспечения средствами, создается соответствующая группа. Она набирается из специалистов, владеющих способами и методами решения проблем, аналогичных возникающим в игре, или профессионально ориентированных на разработку таких способов. Соответственно в нужных проблемных ситуациях служба методологического обеспечения предлагает средства работы или же направляет деятельность участников на активный поиск и творческую разработку способов в случаях, когда никто не может предложить готовых решений.

Психологическое обеспечение. Организационная игра — это всегда сложный комплекс развивающихся интеллектуальных и социальных взаимодействий участников игры между собой и с представителями различных организационных служб. Очевидно, что так организованные игровые процессы будут характеризоваться многими разнообразными социально-психологическими феноменами, влияние которых нужно обязательно учитывать в целях управления ходом всей игры. Для этого в играх предусматривается комплекс включенных исследований, осуществляемых специальной функциональной службой психологического обеспечения. Психологическая служба и представители соответствующих групп осуществляют оперативную помощь организации в целях поддержания положительного психологического климата, если необходимо осуществление психологической коррекции. Остропроблемный ход игровых взаимодействий может породить нежелательные эффективные процессы и последствия, которые необходимо корректировать организационными и управляющими воздействиями.

Кроме того, специалисты психологической службы осуществляют изучение основных процессов игры и осо-

бенности коллективных взаимодействий. Основным методом включенного исследования являются разрабатываемые в настоящее время методики квалификационного наблюдения и анализа взаимодействий людей в совместной деятельности [10].

Техническое обеспечение. Организационные управленческие игры для успешной своей организации требуют множество средств технического характера. Сюда относятся и средства отображения информации и действий участников, средства представления результатов их работы и, наконец, системы регистрации всех рабочих процессов игры. Следует заметить, что «внешнее лицо» игры во многом зависит от слаженной и культурной работы службы технического обеспечения. В этом плане в организационных играх специально предусматривается создание программ организации и проведения игры с техническим обеспечением.

Таким образом, общая организационная структура игры представляет собой систему двух типов отношений: между службами «организации игры» и «клиентами». Схематично эти отношения представлены на рис. 1.

«Организационные службы» осуществляют социотехническое и социально-психологическое воздействие на «клиентов». Служба проблематизации, службы средств и психологического обеспечения между собой находятся в

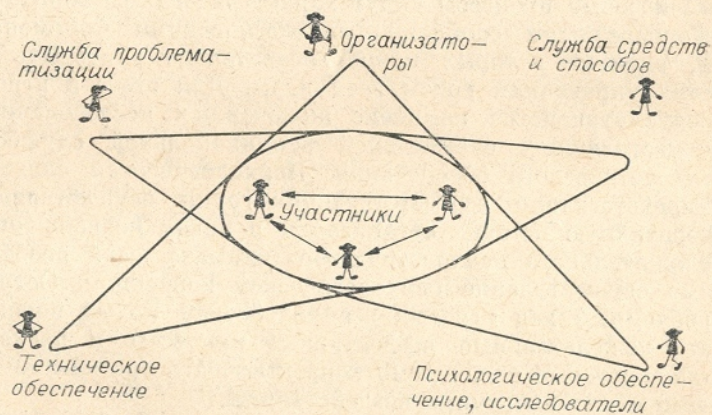


Рис. 1. Система организации и организационных фокусов управленческой обучающей игры.

отношениях кооперации и согласования своих действий с организаторами. Кроме того, все службы организационного действия находятся в отношении обеспечения и экспертной помощи организаторам игры в интересах обучения.

Особенностью предлагаемых нами организационных обучающих игр, отличающей их от других игровых форм, является процесс постоянного рефлексивного отображения всех процессов игрового взаимодействия и развития ситуаций игры перед лицом участников. Для подчеркивания различий и взаимозависимости между предметными интеллектуальными представлениями и социальными взаимоотношениями и взаимодействиями в наших играх используется двойная система отображения игровых процессов на «доске» отображения хода игры. Иногда это делается путем физического разделения «доски предметных представлений» и «доски социально-психологических взаимодействий» (рис. 2).

Представленные на рис. 2 экраны или «доски» отображения развития ситуаций игры и ее хода являются буквальным изображением игрового пространства. На экранах в специальных знаковых и символических формах отображаются выявленные в ходе игры предметные представления и концептуальные системы участников и противоречия между ними. Отображаются системы кооперативных, институциональных, статусных, ролевых и межличностных взаимодействий. Весь ход игры раскрывается перед участниками и позволяет им сознательно и ана-

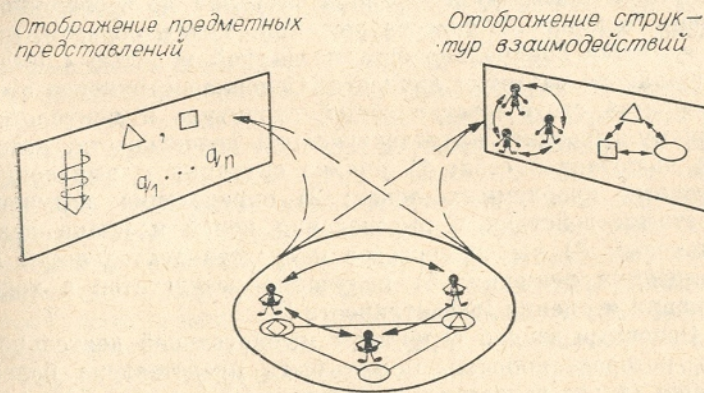


Рис. 2. Основные процессы и пространство игры.

литически относиться как к собственным действиям, так и к действиям партнеров.

В зависимости от того, какая из систем становится основным моментом, на который направлена организация обучения, и что является центром коллективного обсуждения, выделяются различные игровые формы: командно-позиционная, сюжетно-ролевая, командная ролевая или рефлексивно-позиционная игры. Проектируемые формы организационных обучающих игр были опробованы на различных контингентах кадров организационно-управленческой деятельности. В работе с директорами гостиниц Главного управления Интуриста СССР и изобретателями и конструкторами Латвийского отделения ВОИР была использована командно-позиционная игра, с представителями резерва руководства и инженерами Белоярской атомной станции — сюжетно-ролевая игра, а с директорами и инспекторами средних школ Москвы — командная ролевая игра.

Каждая игровая сессия проектируется для конкретных условий и может отличаться по основным регламентам и сценарию. Но необходимым требованием организационных игр является их проведение с отрывом от производства и продолжительностью не менее пяти дней. Эти требования определены характером построения этапов игры и феноменом включенности в игровой процесс. Для того чтобы организационная игра обеспечила подлинное развивающее обучение, в ней должна осуществляться имитация полного цикла развития деятельности — от подхода к решению какой-либо ситуации до обобщенной оценки найденного способа решения. Таким образом, игра является специально организованной моделью «шага» социального развития личности. Основная структура этого «шага» соответствует общей структуре и психологическому строению интеллектуальной деятельности, которая включает в себя: 1) анализ ситуации и выявление основных проблемных точек; 2) определение ведущей стратегии действия и определение целей и плана деятельности; 3) выбор способов и средств деятельности и реализация решения; 4) получение результатов в ходе решения и оценка эффективности [9].

Основные звенья структуры мыслительной деятельности, которая, конечно, может быть представлена более подробно (и это делается в ходе осуществления циклов игр), обуславливают выделение основных шести этапов

игры: этап введения и адаптации к игровым условиям, четыре этапа по структуре деятельности, этап подведения итогов и оценки. Для того чтобы обеспечить процесс смены установок, исключить стереотипы мышления и деятельности, создать прочную направленность на анализ собственной деятельности, способов освоения новых форм деятельности, каждый дневной цикл игры организуется в четыре этапа.

Первый этап: продуктивная работа самостоятельного мыслительного поиска участников игры. Работа осуществляется по основной сюжетной теме игры в режиме анализа ситуации и проблематизации либо самостоятельно в группах по ролям, либо при участии и под руководством представителя группы организации. Естественно, что участники прежде всего будут стремиться реализовать привычные и сложившиеся способы работы. Они используют, как правило, решения и стереотипные формы представления ситуаций. Но уже то обстоятельство, что делают это они в условиях коллективных взаимодействий, ставит их перед необходимостью соорганизовать появляющиеся разные точки зрения и способы в единое представление, с которым они выйдут на общее обсуждение и второй этап работы. С самого начала игры участники становятся перед необходимостью анализа собственной деятельности.

Второй этап: общее критическое обсуждение результатов работы функциональных групп. Этот этап организуется как обязательная критика и оценка результатов и решений как между группами участников, так и со стороны прежде всего организационной службы проблематизации. Специалисты службы проблематизации в конкретно-практической форме демонстрируют квалифицированную оценку и образцы критики. Критикуются прежде всего основания предлагаемых решений и способы работы. На этом этапе в коллективной деятельности всех участников игры осуществляется поиск культурных форм представления проблемных ситуаций коллективной мыслительной работы. Участники же игры оказываются перед необходимостью осмыслить основания своей деятельности и способы действий, чтобы отстаивать свою точку зрения, а иногда и отказываться от нее.

Третий этап: рефлексивный анализ процессов игры и действий участников. Этот этап также может проходить в группах самостоятельно или под руководством

представителей группы организации. Участники игры опять имеют возможность сравнить собственные оценки с внешними оценками и суждениями. Внимание переключается на понимание точек зрения, адекватного представления своих концепций и обоснованности оценок альтернативных решений. Участники определяют стратегию своих действий на следующий цикл и продолжают практически организовывать формы коллективного взаимодействия и осуществления совместной мыслительной деятельности.

Четвертый этап: организационные решения. На этом этапе работы участники-«клиенты» имеют возможность получения консультативной помощи от организаторов и групп обеспечения по возникающим в ходе работы вопросам. В это время возможны организация коррекционной психологической работы, осуществление прямых суггестивных воздействий на участников в различных формах. Организатор игры определяет ситуативную стратегию организации следующего дневного цикла игры.

Названные этапы в своей основной структуре повторяются в дневных циклах игрового процесса. Такая организация, как показывает опыт проведения игрового обучения, создает особую систему итерационных процессов перестройки установок и психологических механизмов мыслительной работы участников. Проведенные нами игры и предварительная оценка их результатов уже сейчас позволяют говорить о значительной эффективности организационных обучающих игр. Прошедшие игровое обучение руководители меняют свои личностные установки и ориентируются на овладение новыми способами и средствами работы. У них формируются способы анализа собственных действий, критический подход и направленность на самоорганизацию.

Конечно, перед нами еще стоит множество нерешенных проблем, таких как диагностика контингента, прочность результатов обучения, стабильность формируемых установок. Их решение — дело дальнейшей конкретной научно-практической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. О методах активной социально-психологической подготовки // Вестн. МГУ. Сер. 14, Психология. 1977. № 1. С. 51—62.

2. Бодалев А. А., Ломов Б. Ф., Лучков В. В. Психологическую науку на службу практике // Вопр. психологии. 1979. № 4. С. 17—22.
3. Давыдов В. В. Основные проблемы возрастной и педагогической психологии на современном этапе развития образования // Вопр. психологии. 1976. № 4. С. 2—15.
4. Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностные игры как возможная форма и метод внедрения АСУ // Второй научно-практический семинар по психологическому обеспечению АСУ. Тезисы докладов. М.: Изд-во НИИОПП АПН СССР, 1982. С. 26—29.
5. Грэм Р. Г., Грей К. Ф. Руководство по операционным играм. М.: Советское радио, 1977.
6. Ефимов В. М., Комаров В. Ф. Введение в управленческие имитационные игры. М.: Наука, 1980.
7. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М.: Изд-во МГУ, 1982.
8. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978.
9. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во АПН СССР, 1959.
10. Тюков А. А. Опыт применения игровых форм профессионального обучения // Программно-целевой подход и деловые игры. Тезисы докладов и сообщ. Новосибирск: изд. НГУ, 1982. С. 192—194.
11. Abt Klark C. Serious Games. N. Y.: Viking Press, 1970. P. XIII—XIV.
12. Roberts, Arthur L. What's Wrong with Business Games // The J. of Industration Engineering. 1962. Vol. XIII, N. 6. P. 465—467.

Я. С. Гинзбург, Н. М. Коряк

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕЛОВЫХ ИГР

Изучение социально-психологических явлений и процессов, возникающих в деловой игре, выявление научно обоснованных принципов управления этими процессами является актуальной, но малоисследованной проблемой. Особенно остро проблема социально-психологического сопровождения встает при использовании деловых игр в учебных целях. Опыт показывает, что ни высокое качество игровой модели, ни глубокие профессиональные знания руководителя, ни даже большая заинтересованность участников в достижении результатов игры не гарантируют обучающего эффекта, если социально-психологические процессы, возникающие в игре, остаются стихийной, неуправляемой силой. Но, будучи направленной

ными в нужное русло, они становятся настолько сильным катализатором познавательной деятельности, что даже слабая по своей конструкции игра оказывается высокорезультативной.

В чем же заключается и чем порождается социально-психологическая специфика деловой игры как метода обучения? Как учесть эту специфику при подготовке и проведении деловой игры? Какие требования предъявляет она к руководителю игры? На эти вопросы мы попытаемся ответить в предлагаемой статье.

1. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ДЕЛОВОЙ ИГРЫ КАК МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ

Групповой характер деловой игры. Специфической особенностью, а также несомненным преимуществом деловой игры как метода обучения является ее принципиально групповой, а не индивидуальный характер.

Реализация традиционных форм и методов обучения (лекции, семинары, работа с литературой) не требует взаимодействия между членами учебной группы, поэтому если таковое и возникает, то лишь как спонтанный, нецеленаправленный процесс, часто препятствующий достижению целей обучения. Индивидуальный характер традиционных форм обучения определяется тем, что успешность обучения каждого члена учебной группы слабо или вообще не зависит от успешности обучения группы в целом: выработка средств достижения целей обучения осуществляется каждым членом учебной группы индивидуально; каждый использует собственные способности и приемы для овладения материалом; отсутствует общий для группы продукт деятельности, а следовательно, и такой структурирующий группу фактор, как величина вклада каждого участника в достижение этого продукта. Все это существенно затрудняет использование социально-психологических механизмов для управления учебным процессом и тем самым снижает эффективность традиционных методов обучения.

В отличие от них реализация деловой игры как метода обучения предполагает интенсивное взаимодействие между ее участниками, поскольку существует тесная взаимозависимость между членами группы в освоении

игрового материала; цель деятельности может быть достигнута только совместными усилиями либо группы в целом, либо отдельной подгруппы (но никогда участником деловой игры в одиночку); выработка и распределение средств и задач деятельности могут осуществляться только коллективно. Это создает принципиальную возможность использования социально-психологических явлений и процессов, возникающих в деловой игре, в целях управления процессом обучения и его интенсификации и вместе с тем делает такое управление необходимым условием эффективной реализации метода.

Деятельностный характер деловой игры. В традиционных методах обучения учебный материал преподносится в форме «информации о...». Усвоение такого материала требует от каждого учащегося определенной культуры познавательной деятельности, развитой индивидуальной способности видеть за абстрактной обезличенной информацией живую человеческую деятельность во вполне конкретных производственных ситуациях.

Метод деловых игр представляет собой не что иное, как специально организованную деятельность по операционализации теоретических знаний, переводу их в деятельностный контекст. То, что в традиционных методах обучения «отдается на откуп» каждому учащемуся без учета его готовности и способности осуществить требуемое преобразование, в деловой игре приобретает статус метода. Такая мощная методическая поддержка в организации индивидуальной познавательной деятельности делает обучение в деловой игре результативным и в том случае, когда традиционные методы обучения не дают желаемого эффекта.

Моделируемая игрой деятельность становится внутренним организующим стержнем, вокруг которого накапливаются и закрепляются знания. Сама логика осуществления деятельности порождает потребность в новых знаниях. Происходит не механическое накопление информации, а деятельностное распредмечивание какой-то сферы человеческой реальности.

Существенно и то, что деятельность в деловой игре подобна по структуре производственной деятельности. В ней также имеют место разделение труда между участниками игры и кооперация их усилий в решении общей задачи. Так же как и в производственной деятельности, каждый работает не на себя, а на общий груп-

повой результат. Поэтому не возникает проблемы перестройки и адаптации к принципиально новому виду деятельности (от производственной деятельности к деятельности обучения в его традиционных формах), что немаловажно при обучении взрослых людей в системе повышения квалификации.

Игровой характер деловой игры. В настоящее время можно считать теоретически обоснованным то, что использование в названии обсуждаемого нами метода термина «игра» является его сущностной, а не формальной характеристикой. Другими словами, «глубокое понимание природы имитационных управленческих игр возможно только при рассмотрении имитационных управленческих игр как подмножества более широкого класса явлений, объединяемых термином „игры“» [1].

В плане изучаемой нами проблемы важно, что игровая деятельность порождает специфические социально-психологические обстоятельства, обладающие повышенным педагогическим потенциалом. Для обоснования данного тезиса рассмотрим основные отличительные черты игровой деятельности и их отображение в социально-психологических процессах, протекающих в игре. Воспользуемся для этого признаками игровой деятельности, выделенными в [6].

1. Условность игры: ее участники полностью осознают, что они действуют в рамках условий реальности, которая имеет свои законы (игровой кодекс). Условность игры порождает не только двуплановость деятельности (ее расщепление на собственно игровую деятельность и деятельность по поводу игры), но и двуплановость возникающих в игре взаимоотношений: с одной стороны, отношений в рамках игровых ролей, а с другой — отношений, сложившихся вне игры, в повседневной жизни. Безусловно, эта двуплановость деловой игры возникает не сама собой, автоматически, а как результат деятельности организаторов и руководителя игры. Но этот аспект проблемы мы рассмотрим позже.

Такая двуплановость отношений существует и в реальной производственной деятельности в виде часто имеющего место несовпадения делового и чисто личного отношения людей в организации. Но там границы этих отношений гораздо менее четко определены, что перед-

ко приводит к межличностным или внутриличностным конфликтам, возникающим из-за переноса личных отношений на деловые и наоборот.

Игра, имитируя некоторый производственный процесс, моделирует и возникающие в нем производственные отношения между людьми. Однако условный, игровой характер этих отношений, в которые человек вступает, будучи исполнителем определенной роли, позволяет ему четко развести два плана своего поведения и отношений и, при соответствующей помощи со стороны руководителя деловой игры, увидеть, каким образом логика производственной деятельности, имитируемой в деловой игре, определяет межличностные взаимоотношения. Отрефлексированный и адекватно проанализированный опыт взаимоотношений в игре дает ее участникам ключ к пониманию объективной обусловленности многих организационных взаимоотношений, и в частности конфликтов.

К сожалению, эти педагогические возможности, скрытые в любой деловой игре (независимо от той цели, которую ставили перед игрой ее разработчики), используются в настоящее время далеко не полностью и, как правило, только в играх, предназначенных для социально-психологической подготовки руководителей. А между тем введение в деловую игру позиции психолога-консультанта, осуществляющего анализ и интерпретацию взаимоотношений, складывающихся между участниками игры, позволило бы параллельно с основной задачей деловой игры решить и другую важную задачу повышения социально-психологической культуры ее участников.

2. Символический, неутилитарный характер игровой деятельности и ее продукта. «В результате этого,— как справедливо отмечает Н. Н. Богомолова,— участников игры не связывает боязнь нанести своими действиями практический ущерб себе и своим партнерам» [2]. В игре снимается такое важное ограничение свободы деятельности, как материальная и частично моральная ответственность за совершенную ошибку. Каждый участник игры получает объективную возможность экспериментировать со своим поведением, исследовать альтернативные варианты решений.

Но игра не только разрушает субъективные барьеры (страх перед ответственностью за совершенную ошибку) для проявления творческих способностей и инициативы

участников игры. Больше того, она как бы провоцирует, подталкивает человека к принятию самостоятельных творческих решений. Это оказывается возможным благодаря такой существенной характеристике игры, как неопределенность.

3. Неопределенность игры. Выражается в том, что игра не имеет однозначно предсказуемого развития или результата. Тем самым участники игры почти лишены возможности использовать при принятии решений готовые алгоритмы и вынуждены проявлять находчивость и инициативу.

Здесь кроется механизм воздействия игры на мотивационную сферу ее участников. Вступая в игру по самым разнообразным мотивам: из любопытства, по необходимости (если участие в деловой игре является необходимым компонентом учебного процесса), из желания проявить себя, укрепить свой авторитет в группе и т. д., участники игры, начав активно принимать решения, влиять на происходящие в игре события, все больше и больше втягиваются в логику игровой деятельности. В результате на первый план постепенно выходит собственно деятельностные мотивы. Острые, напряженные ситуации, возникающие в игре, настолько захватывают участников, поглощают их интерес, что чисто личностные проблемы и связанные с ними мотивы становятся на какое-то время (а точнее, на время игры) незначимыми.

4. Пространственно-временная особенность игры. В игре время и пространство как бы «сжимаются», обнажая узловые точки имитируемого процесса. Это делает игровую деятельность динамичной и насыщенной событиями. Вскрывается взаимосвязь и взаимообусловленность действий всех агентов производственного процесса, имитируемого в игре. Поэтому можно полностью согласиться с тем, что игра «в сгущенном» виде представляет существенное свойство социальной и, в частности, экономической реальности, которое можно назвать диалогизмом.

«Хорошая деловая игра — диалог, но диалог особого рода — не только словесный, но и диалог действий, репертуар которых заимствуется прежде всего из профессиональной области, которую отражает игра. Каждый шаг игрока — своего рода реплика в этом диалоге [3]. Диалогизм деловой игры — существенный компонент

ее педагогического потенциала, благодаря которому участники игры не низводятся до позиции пассивных объектов педагогической активности, исходящей от преподавателя (как это происходит при традиционных методах обучения), а поднимаются до уровня полноправного диалога. Группа в целом и каждый ее член становятся активными субъектами процесса обучения. Следствия этого: во-первых, у участников игры не возникает чувства протеста и, соответственно, негативной реакции на процесс обучения из-за несвойственной взрослому человеку «школярской» (т. е. объективной и пассивной) позиции, в которую ставит его традиционное обучение; во-вторых, активизируется познавательная деятельность участников игры; в-третьих, развивается их способность к самостоятельному обучению; в-четвертых, создается стойкая познавательная ориентация, сохраняющаяся и после окончания игры.

Если попытаться кратко определить тот психологический эффект, который возникает благодаря групповому, деятельностному характеру деловой игры, то можно сказать, что это личностная вовлеченность игры в процесс обучения.

Традиционные методы обучения содержат лишь недифференцированные, усредненные средства воздействия на личностные установки, мотивационную сферу учащихся. Хотя очевидно, что личностная вовлеченность в процесс обучения является необходимым условием его эффективности. Поэтому традиционные методы обучения «срабатывают» в основном лишь тогда, когда у учащихся уже сложилась до начала обучения выраженная мотивация на приобретение определенных знаний. В противном случае обучение превращается в механическое усвоение суммы знаний, которые, не будучи включенными в систему личностных смыслов человека, так и остаются мертвым багажом, не приложенным к реальной деятельности.

Деловая игра в отличие от традиционных методов обучения в самой своей конструкции содержит средства личностного вовлечения ее участников в учебный процесс, воздействия на их мотивационную сферу. Игра позволяет вовлечь в учебный процесс, сделать релевантными достижению учебных целей такие мотивы поведения человека, которые обычно остаются нейтральными

в процессе обучения, а нередко и тормозят этот процесс. Речь идет о мотивах поведения человека, часто проявляющихся в ситуациях группового взаимодействия: стремление к лидерству, стремление избежать аутсайдерской позиции, не подвести товарищей и т. д. Если эти мотивы не приобрели для человека настолько гипертрофированную значимость, что полностью заслоняют содержательную сторону групповой деятельности, они становятся катализатором личностной вовлеченности в игру.

Несомненным преимуществом деловой игры является не только то, что она расширяет круг мотивов человека, но и то, что она содержит в себе возможности изменения их иерархии: формирования и выдвижения на первый план мотива освоения имитируемой в игре деятельности (т. е. собственно познавательного мотива) и перехода на второй план мотивов, связанных с групповыми взаимоотношениями.

Учитывая вышесказанное, мы считаем несущественной проблему создания у будущих участников деловой игры установки на игру. Эта проблема может возникнуть только при недостаточном понимании специфики деловой игры, которая в отличие от традиционных методов обучения (где проблема выработки установки на обучение стоит чрезвычайно остро и решается путем создания специальных систем «психологического поддержания» обучения, например института кураторства) в самой организации игры как учебного процесса содержит настолько мощные средства воздействия на мотивационную сферу участников, что это делает в принципе ненужными предварительные процедуры по созданию психологического настроя и установки на игру. Поэтому психологическое сопровождение на этапе подготовки к игре вполне может исчерпываться отбором участников игры и распределением игровых ролей.

2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ

Отбор участников деловой игры. Одним из важных условий управляемости социально-психологических про-

цессов, происходящих в деловой игре, является предварительный отбор ее участников. Цель отбора — исключить из участия в игре лиц, либо неспособных по своим личностным особенностям включиться в игру, либо разрушающих ее своим поведением. О том, что такая опасность существует, свидетельствуют как теоретические представления о специфике игровой деятельности, так и реальный опыт руководителей игр.

Однако в настоящее время при отборе участников игры учитываются лишь те критерии, которые касаются их уровня профессиональной подготовки и знаний об имитируемом в деловой игре производственном процессе, тогда как отбор по личностным качествам, если таковой вообще имеет место, проводится главным образом на основе личного опыта и интуиции руководителя деловой игры. Это объясняется отсутствием теоретической модели, которая могла бы быть положена в основу «личностного» отбора участников деловой игры.

Нам представляется, что предварительным этапом такой работы может быть построение негативной модели участника деловой игры («антиигрока») путем выделения личностных свойств, проявление которых оказывает неблагоприятное или разрушительное воздействие на ход игры. Наши наблюдения и эксперименты позволяют выделить два основных симптомокомплекса личностных свойств, являющихся противопоказанием к участию в деловой игре. Первый можно назвать неспособностью к игровой деятельности (игровому отношению к действительности). Он выражается в неспособности человека принять основные ограничения игровой деятельности: условность игровых правил, большую по сравнению с жизнью неопределенность, непредсказуемость развития событий в игре, символический характер результата игровой деятельности.

Глубинным механизмом такого отношения к игре являются, на наш взгляд, невротические блокировки проявления самостоятельности в суждениях и действиях и, как следствие, стремление во всем придерживаться готовых, проверенных правил и алгоритмов. Непривычные, неопределенные ситуации, возникающие в деловой игре, вызывают резкое повышение уровня тревожности, единственным способом избавиться от которой становится выход из игры. К нарушению игровой деятельности может также привести ситуативное повышение уровня тре-

воги*, связанное с неблагоприятными жизненными обстоятельствами.

Второй симптомокомплекс личностных свойств можно назвать неспособностью к групповой деятельности, так как он блокирует не только игровую, но и всякую другую деятельность человека, которая носит групповой характер. Нарушения проявляются в том, что в условиях групповой деятельности для человека гипертрофированную значимость приобретает оценка его самого и его результатов окружающими. Основными мотивами деятельности становятся: стремление «не ударить в грязь лицом», желание быть не хуже других, доказать свое превосходство над окружающими и т. п., тогда как мотивы, связанные с содержательной стороной деятельности (приобрести новые знания, внести свой вклад в общее дело, решить какую-то конкретную, возникшую в игре задачу), отступают на второй план или вообще не возникают.

На поведенческом уровне неспособность к групповой деятельности проявляется двояко: человек либо постоянно вмешивается в работу окружающих, навязывает им свои решения, пытается влиять на всю групповую деятельность, а если это не удается, срывает игру ненужными вопросами, спорами, а иногда и ссорами, доходящими до личных оскорблений; либо страх оказаться хуже других, превратиться в аутсайдера настолько блокирует способность человека продуктивно мыслить и вступать в конструктивные контакты с окружающими, что возникает парадоксальная поведенческая реакция — человек демонстративно выходит из игры, избавляя себя тем самым от непереносимого внутреннего напряжения, но разрушительно влияя на игровую деятельность.

Глубинным механизмом неспособности человека к групповой деятельности является неадекватность Я-концепции и, как следствие этого, чрезмерно завышенная или заниженная самооценка. Поэтому в качестве методического инструментария для выявления лиц, неспособных к групповой деятельности, могут использоваться

* Уровень тревожности может быть измерен с помощью цветового теста Люшера, теста ММРІ и других методик. Что касается выявления невротических блокировок, то здесь встают более сложные методические проблемы, которые требуют специального исследования.

личностные методики, выявляющие характер самооценки личности, в частности тест ММРІ*.

Мы считаем целесообразным искусственно повышать мотивацию участников деловой игры на личные достижения путем введения балльной системы оценок индивидуальных или групповых результатов в деловой игре. Подчеркивая, а тем более оценивая личный вклад каждого участника в общий результат игры, руководитель рискует настолько усилить индивидуальные мотивы, связанные с самоутверждением и самооценкой участников, и тем самым настолько ослабить собственно деятельностные мотивы, что это полностью блокирует игровую процесс.

Распределение ролей между участниками деловой игры. В большинстве игр роли неравноценны по их влиянию на успешность проведения деловой игры. Значительная часть организаторских функций ложится на участников, исполняющих роли руководителей в игровых системах, и неверная их расстановка может разрушить игру.

В неучебных группах, где деловые игры обычно проводятся на заранее определенном контингенте участников и где роли часто распределены заранее, эта проблема не столь существенна. Достаточно просто решается она и в учебных играх, которые проводятся в полностью сформировавшихся группах (например, в студенческих). В институтах повышения квалификации и других подобных организациях с кратким сроком подготовки, где группы формируются только на время обучения, эта проблема стоит особенно остро. Некоторым ориентиром являются занимаемые участниками должности, но они мало говорят об их лидерских возможностях, которые необходимы для того, чтобы управлять игровой группой. Невыявленный лидер, поставленный на исполнительскую роль, в лучшем случае берет на себя (явно или неявно) руководящие функции, а в худшем — парализует деятельность группы. Кроме того, руководителям в игровых ситуациях иногда приходится выступать арбитрами в спо-

* Прогностически неблагоприятным для участия в деловой игре является повышение профиля ММРІ на 4, 5 и 9-й шкалах (при завышенной самооценке) и на 7, 8 и 2-й шкалах (при заниженной самооценке).

рах, а для этого они должны пользоваться определенным авторитетом и доверием.

Лишенным этих недостатков является, на наш взгляд, социометрический метод: каждый член игровой группы перед началом игры заполняет небольшую анкету (4—5 пунктов), содержащую вопросы о том, какую роль он хотел бы исполнять в игре, кого хотел бы видеть на ролях главного руководителя, своего непосредственного начальника и коллег по работе. Результаты получают и обрабатывают организаторы игры. Выявляются лидеры, тяготеющие друг к другу лица и другая информация, значительно облегчающая распределение ролей. Участникам деловой игры сообщают только составы игровых подгрупп и назначения на игровые должности. Описанный метод был неоднократно проверен нами при проведении деловых игр различного типа и давал лучшие по сравнению с другими методами результаты. Его недостатком является то, что проведение опроса предполагает наличие более или менее сформировавшихся межличностных отношений в группе. Обычно для этого требуется 10—15 дней совместной работы. Поэтому игры, роли в которых предполагается распределять на основе социометрии, рекомендуется проводить не ранее 14—15-го дня обучения.

Требования к социально-психологической подготовке руководителя деловых игр. Организация деловой игры как группового метода обучения предполагает интенсивное взаимодействие между участниками игры. Это и создает потенциальную возможность использования социально-психологических явлений с целью интенсификации учебного процесса — возможность, которая может стать реальностью только при условии целенаправленного управления этими явлениями в деловой игре.

Все это предъявляет особые требования к социально-психологической подготовке руководителя деловой игры, так как именно от его знаний и опыта, поведения и стиля общения с участниками игры зависит успешность реализации всех тех преимуществ, которыми обладает деловая игра в сравнении с традиционными методами обучения. Следует особо подчеркнуть, что для руководителя деловой игры недостаточно отличного владения учебным материалом, досконального знания всех тонкостей производственных процессов, имитируемых в игре. Роль его профессиональной подготовки может быть сведена

на нет неумением предвидеть характер развития социально-психологических процессов в группе, неспособностью вовремя направить развитие этих процессов по нужному пути.

В чем же должна заключаться социально-психологическая подготовка руководителя деловой игры?

Первый необходимый компонент этой подготовки — приобретение общетеоретических знаний из области социальной психологии. Отсутствие таких знаний существенно затрудняет и удлиняет период овладения практическими навыками ведения игры, а также делает руководителя фактически безоружным перед каждой принципиально новой, ранее в его практике не встречавшейся социально-психологической ситуацией, на которую он вынужден влиять путем проб и ошибок.

Второй компонент — умение использовать теоретические знания в практической деятельности, которое приобретает только путем совместного ведения деловых игр с более опытным руководителем. И третий, наиболее сложный компонент — личностная подготовка руководителя деловых игр.

Наблюдения показывают, что личность руководителя накладывает существенный отпечаток на протекание социально-психологических процессов в деловой игре и, как следствие, на результативность игры в целом. Нет сомнения в том, что руководитель должен, как минимум, удовлетворять тем требованиям, которые предъявляются к участникам деловой игры, т. е. должен быть способен конструктивно включиться как в групповую, так и в игровую деятельность.

Вряд ли можно выделить какие-то особые личностные качества, делающие руководителя руководителем. Способность к руководству — это универсальная личностная способность, зависящая от общего уровня развития личности человека. Поэтому методом личностной подготовки руководителя деловых игр может быть социально-психологический тренинг, известный на Западе под названиями Sensitivity-training, T-groups или Encounter-groups и ставящий своей целью развитие личности его участников.

все-таки возник и принял угрожающий характер, руководитель может пойти на перераспределение ролей в игре или, в крайнем случае, на изменение игровых правил;

б) конфликт, возникающий в рамках игровых ролей, затрагивает и отношения вне игры. Чтобы этого не произошло, руководитель должен вовремя вмешаться, подчеркивая условность игры и игровой ситуации, а если это не помогает, то принять волевое решение, устранив объект конфликта и предупредив тем самым опасность личностной конфронтации между участниками игры;

в) кто-либо из участников игры «использует» игровые ситуации и взаимоотношения в группе для «решения» своих внутренних, глубоко личных проблем (например, проблемы доминирования) — случай, когда сверхзначимые личностные мотивы человека полностью подавляют его деятельностную мотивацию в игре. Появление такого участника в деловой игре — результат ошибки, совершенной при отборе. Единственная возможность сгладить ее разрушительные последствия — «замкнуть» такого участника на руководителя игры, по мере возможности минимизировать его контакты с группой и опосредствовать их через руководителя.

Сбои в игре из-за перехода в однопланово «условное» поведение происходят гораздо реже. Их причиной чаще всего является неуправляемое развитие взаимоотношений конкурентного типа (игрового азарта), в результате теряется содержательный смысл игры, так как значимым для участников становится только выигрыш.

Причины сбоев в деловой игре, происходящих по вине руководителя, заключаются, во-первых, в том, что руководитель предоставляет излишнюю свободу участникам игры, ограничиваясь позицией наблюдателя. Процесс развития групповых взаимоотношений становится неуправляемым (это особенно опасно на втором этапе игры), конфликты в рамках игровых ролей перерастают в личную неприязнь, двуплановость игры нарушается. Во-вторых, руководитель излишне часто и излишне жестко вмешивается в ход игры. Вместо того чтобы инициировать процессы самоорганизации в группе, он подавляет их, навязывая участникам определенные решения проблем или предлагая их в готовом виде.

Даже самый общий обзор социально-психологических

проблем, возникающих при подготовке и проведении деловых игр, убеждает нас в необходимости создания психологической службы деловой игры, состоящей из квалифицированных специалистов-психологов. Совершенно очевидно, что ни отбор участников деловой игры, ни распределение ролей не могут быть проведены на должном уровне без участия таких специалистов. Кроме того, руководитель деловой игры будет чувствовать себя намного увереннее и совершит гораздо меньше ошибок, если в ходе игры он всегда сможет рассчитывать на квалифицированный совет психолога-консультанта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ефимов В. М. К теории управленческих имитационных игр // Динамическая и вероятностная оптимизация экономики. Новосибирск: Наука, 1978. С. 131—178.
2. Богомолова Н. Н. Ситуационно-ролевая игра как активный метод социально-психологической подготовки // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. М.: Изд-во МГУ, 1977. С. 180—205.
3. Крюков М. М., Крюкова Л. И. К вопросу об историко-культурном обосновании метода деловых игр // Всесоюзный семинар «Деловые игры и их программное обеспечение»: Тезисы докладов / ЦЭМИ. М., 1979. С. 56—60.
4. Прюдом Р., Брюнетьер Ж., Дюшон Г. Имитационные модели города. М.: Прогресс, 1979.
5. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1979.
6. Caillois R. Les Jeux et les Hommes.— Paris: Gallimard, 1977.