

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 37

Н. А. Сачкова

ТЕОРИЯ ИГР КАК ОБЪЯСНЯЮЩАЯ СХЕМА СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ: НА МАТЕРИАЛЕ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В статье обосновывается, что применение игры в качестве схемы для понимания социальных процессов позволит обрисовать тот теоретический базис, в котором нуждаются сегодня концепции инновационного образования.

Ключевые слова: игра, теория игр, социальная философия.

Abstract. The paper proves that using games as a means to understand social processes allows to determine the theoretical basis necessary for building the concept of innovative education today.

Index terms: game, game theory, social philosophy.

Самые различные события нашей жизни – семейная жизнь, торговля, мода, этикет, обустройство экзаменов и свадеб, деловых переговоров, консультаций и собеседований – нередко вызывают у нас ощущения условности, формальности, наигранности. В то же время современная стадия развития социальных наук заставляет нас со всей серьезностью изучать такие несерьезные, на первый взгляд, вещи, как, например, игры.

Ввиду наблюдаемого сегодня широкого распространения игровых метафор во всех сферах социального знания игнорировать потенциал теории игр при обрисовке социальных процессов не представляется возможным.

Применение игры в качестве схемы для понимания и описания предмета социально-гуманитарных наук как в самом широком контексте, так и в сравнительно узких сферах педагогического знания (к примеру, сфере инновационных технологий ведения семинарских занятий в вузе) позволит очертить тот теоретический базис, в котором нуждаются современные концепции образования в течение всей жизни, слияния теоретических и практических методик и многие другие. Это также даст возможность обнаружить единое основание для сравнения модульного обучения (используемого в различных бизнес-школах), локальных образовательных единиц (так называемые тренинги выходного дня) и монументального образования, получаемого в высшем учебном заведении в соответствии с государственным стандартом, адекватное сопоставление которых в настоящее время весьма проблематично.

Способ описания социальных процессов, который условно можно назвать игровым, разрабатывается преимущественно в различных областях философии, но находит свое не менее интересное отражение и в педагогической теории и практике. В виде технологий проведения развивающих уроков в средней школе и семинарских занятий в вузе фрагменты теории игр встречаются почти в каждом учебнике по педагогике. Некоторые из технологий ориентированы непосредственно на практические занятия (семинары) и сценарии взаимоотношений преподавателя и студента [9], другие – обращаются к учебному процессу в вузе в более широком контексте [1, 2].

Среди малоизвестных работ, недавно появившихся в печати, интересны тексты, описывающие интерактивные методы обучения. Базой для таких исследований служат не столько система высшего образования в целом, сколько система повышения квалификации кадров. Методы, которые рассматривает, например, Л. Корнеева, доцент Уральского государственного технического университета, ориентированы, прежде всего, на интенсификацию процесса обучения, регуляцию отношений в коллективе, организационное развитие обучающихся, создание психологического комфорта в ходе образовательного процесса, что повлечет возникновение среды, «обеспечивающей свободу слушателям в выборе образовательных программ и методов» [5].

На наш взгляд, все эти постулаты никак не противоречат той концепции образования, которая провозглашается сегодня в большинстве вузов нашей страны, но пока не находит опоры в виде соответствующих технологий и методик ведения занятий.

В стремлении не отставать от требований времени сегодня все чаще говорят об интенсификации образовательного процесса на основе внедрения в него интерактивных технологий обучения, таких как тренинги, программированное, компьютерное обучение, учебные групповые дискуссии, case-study (анализ конкретных, практических ситуаций), а также деловые и ролевые игры. Ряд технологий, в которых мы находим игровые методики, достаточно разнообразен, подразумевает привлечение соответствующей базы в ответ на требования всегда конкретного образовательного процесса. Очертим этот ряд лишь несколькими штрихами, опираясь на определения, данные Корнеевой и принимаемые в рассматриваемом социальном поле практически повсеместно.

Под *тренингами* принято понимать учебную технологию моделирования специально заданных ситуаций, участие в которых позволяет развить и закрепить необходимые знания и навыки обучающихся, изменить их отношение к собственному опыту.

«Суть *программированного обучения* состоит в высокой степени структурированности предъявляемого материала и пошаговой оценке степени его усвоения. Информация здесь предъявляется небольшими бло-

ками в печатном виде либо на мониторе компьютера. После работы над каждым блоком обучающийся должен выполнить задания, показывающие степень усвоения изучаемого материала. Программированное обучение позволяет обучающемуся двигаться в собственном, удобном для него темпе; переход к следующему блоку материала происходит только после того, как усвоен предыдущий» [5].

Учебная дискуссия – метод, восходящий к философии Сократа. И, несмотря на то, что решение проблемы предстоит найти в ходе учебного процесса с определенной группой лиц и в определенной аудитории, акцент с ответа как результата дискуссии смещен на сам процесс поиска. Предполагается, что поиск должен вести к запланированному педагогом заданию и быть полностью управляемым, хотя с этим утверждением можно и спорить. Форма дискуссии необычайно близка к характеристикам игрового процесса и представляет собой игру с очень жесткими правилами, нерушимым регламентом и т. д.

Цель метода *case-study* – научить анализу информации, выявлению ключевой проблемы, выбору альтернативных путей решения, их оценке и, как следствие, принятию оптимального решения и созданию программы действий. Эта педагогическая методика, как нам представляется, вырастает из работ первых теоретиков психодраматического подхода к исследованию социальных процессов – Я. Морено и его учеников [6, 8] – и эксплуатирует обучающую (тренинговую) и социализирующую способности групповой игры.

Ряд активных методов обучения получил у педагогов общее название *деловых игр*. В данном случае речь обычно ведут о ролевой игре, отличающейся различными, чаще противоположными, интересами участников и необходимостью принятия какого-либо решения по ее окончании. Отмечается, что ролевые игры помогают формировать такие важные ключевые квалификации специалистов, как коммуникативные способности, толерантность, умение работать в малых группах, самостоятельность мышления. Такую игру К. Монте и другие математики и экономисты называют «игрой с ненулевой суммой, утверждая, что ткань действительных социальных процессов сплетается именно из таких игр» [7].

Важно отметить, что ключевые моменты ролевой игры в педагогике совпадают с постулатами первого концептуального исследования игры, автором которого был Й. Хейзинга [11]. Например, отмечаемый теоретиками педагогики факт, что «деловые игры проходят, как правило, в форме согласованного группового мыслительного поиска, что требует вовлечения в коммуникацию всех участников», Хейзинга описывает в терминах способного к самосохранению игрового сообщества и др.

Специфический ход игры, характерный для образовательного процесса как в средней школе, так и в вузе и на курсах повышения квалификации, можно описать следующим образом: «В любом типе коммуни-

кации один из участников является автором, который выражает свою точку зрения. Второй участник – реципиентом, который, воспринимая авторский текст, строит образ того, что понял, чтобы реконструировать авторскую точку зрения. Третий участник коммуникации в рамках деловой игры может быть критиком, который, опираясь на результаты принятого решения, вырабатывает собственную точку зрения, более оформленную и совершенную. Четвертый участник – организатор коммуникации – согласует все виды работ, превращает разрозненные усилия в целенаправленное движение по совершенствованию авторской точки зрения» [5].

Такое распределение ролей и также сама ролевая форма ведения занятий никак не противоречит сущности игры в ее классическом понимании. Но есть один момент, который обусловлен прагматической целью всех педагогических процессов: перед обучающей игрой всегда стоит конкретная цель, будь то освоение объема знаний (обучение содержанию, протообучение по Г. Бейтсону) или обучение процессу учебы (вторичное обучение). Главное отличие в понимании игры в философском и педагогическом дискурсе заключается в том, что получение знаний, формирование умений и навыков не может быть для игры ни конечной, ни промежуточной задачей. Игра принципиально бесцельна, и это та ее прихоть, отказавшись от которой она потеряет привлекательность для всех, ищущих у нее волшебства, легкости, спонтанности, катарсических переживаний.

Образовательные игры – не вполне игры, т. е. тренинг может быть организован как игра, напоминать игру по своей форме, но пока его содержание подчинено утилитарной цели, он не станет игрой в собственном значении этого слова. И в этом смысле у игры оказывается больше общего с творчеством, с реализацией креативных качеств личности и т. п., а от моментов типа *play* или даже типа *game* остается только каркас, привлекающая внимание структура и не более того.

Обращает на себя особое внимание еще одна, безусловно, важная для педагогической ситуации компонента: завершение деловой игры чаще всего связывают с подведением итогов, где основное внимание может быть направлено на анализ результатов игры, наиболее значимых для практики, или же рефлексии всего хода игры. Теоретики образовательных процессов говорят здесь о конце игры, но это спорное высказывание скорее означает окончание одной из игровых партий или серии, в терминах Ж. Делеза [4]. Сама же игра, чистая игра, как называет ее философ, однажды начавшись, избегает своего завершения. Беспреданно меняя свои формы и конфигурации, оттенки смысла и техники реализации, игра не заканчивается никогда.

Рискнем предположить, что именно эта особенность и позволила игре стать столь широко распространенной метафорой для обозначения сущности современного образовательного процесса, который, по убеждениям современных теоретиков, должен продолжаться всю жизнь, не покидать реализующегося специалиста на всем протяжении его профессио-

нального роста, разветвления его карьеры. Таким образом, цели обучения, развернутого по игровой модели, могут быть достигнуты лишь в той степени, в какой можно считать завершенной одну из серий игры, которая, завершаясь, актом своего окончания разворачивает калейдоскоп из великого множества новых и новейших.

Внимательно вглядываясь в нюансы тех практик обучения, которые сегодня все чаще отсылают к содержанию игровых теорий, мы можем вслед за теоретиками педагогики говорить о порождении ими в сфере педагогики новых образовательных феноменов ролевой игры или тренинга, их взаимопроникновении или обогащении друг через друга. Мы также можем заключить, что педагогический процесс и теория игр, не совпадая ни в какой социальной практике, все больше стремятся сегодня к этому. Без сомнения, обучение и игра – явления разного порядка, и отличие при первом приближении уже в том, что чистая игра постоянно ускользает от чувственного схватывания, тогда как образовательный процесс мы можем наблюдать непосредственно. В случае с процессом обучения мы всегда точно знаем, какое содержание имеется в виду, игра же реальна только в той степени, в какой реальны последствия того убеждения, что она действительно является реальной.

При попытке сопоставить, отыскать в одном социальном пространстве-времени эти два феномена мы приходим к выводу о том, что теория игры сегодня представляет интерес прежде всего не в качестве совокупности научных или философских положений, выстроенных в стройную систему, способную соперничать по своей реальности с естественным миром. Игра в настоящее время необходима социальным исследованиям как объясняющая схема. С ее помощью можно понимать и описывать, не претендуя на полноту, непротиворечивость или последовательность, подвергаемые анализу социальные процессы. Не будет ошибкой и в педагогике предложить ей те же позиции.

Игра, понятая как объясняющая схема, может предложить в ответ на педагогические поиски язык исследования, необходимую для конструирования новых образовательных форм терминологию, а располагая термины, предложит тем самым структуру работы с разрозненными элементами анализа. Теория игры, используя нейтральную лексику, оказывается доступной для всех областей знания, поэтому в качестве объясняющей идеи может воспроизводиться как в строго научных, так и в публицистических текстах, выстраивать художественный текст, собирать рассказы, в форме которых чаще всего и происходит «передача знаний». Примером художественного произведения, внутри которого царит игровая логика, может быть «Игра в бисер» Г. Гессе, – роман, повествующий об особой игре и сам разыгрывающийся как одна из ее партий [3].

Важно, что все компоненты игры как теории способны развиваться вслед за прогрессом конечных областей знания. Например, в экономической теории игр произошла эволюция от линейного программирования Дж. фон

Неймана и О. Моргенштерна до моделей К. Монте, не без опоры на математические исследования. Может оказаться важным и тот факт, что феномен игры не скомпрометирован предшествующими теоретическими системами, не утяжелен шлейфом вековых споров. Поэтому игровая теория лучше всего сможет описать необходимость «третичного обучения», «в ходе которого обучаемые приобретают навыки изменения набора вариантов, которых они научились ожидать и с которыми научились справляться...» [1]. «Третичное обучение», о значимости которого так много говорят сегодня, имеет с игрой очень много общего, поскольку именно эта форма образования, по мнению З. Баумана и других исследователей, дает наиболее ценные знания о том, как нарушить общепринятый порядок, как избавиться от привычек и предотвратить привыкание, как преобразовать фрагментарные элементы опыта в доселе неведомые образцы. Нельзя не согласиться, что «третичное обучение» обретает сегодня высшую адаптивную ценность и быстро становится центральным элементом образовательного процесса.

Теория игры в виде объясняющей модели позволяет разместить те процессы или явления, которые составляют предмет анализа, в ценностном поле. Относительно аксиологических возможностей теории игр вспоминается первое, идущее от Хейзинги, определение игры как ситуации, противостоящей серьезной жизни. Используя игру в качестве объясняющей схемы, мы можем маркировать анализируемую область значений как менее ценную по отношению к другим сферам. Вспомнив принадлежащее Финку хрестоматийное определение игры как основного феномена человеческого бытия [10], мы можем говорить о предмете исследования как о самоценном, первостепенно значимом для человека. Таким образом, метод способен дать различные варианты оценочной шкалы.

В статье названы лишь некоторые из тех возможностей, которые может предоставить теории образования понятая как объясняющая схема теория игр. Такое представление приближает игру к методологическим построениям и ставит ее по отношению к педагогике и другим областям социальных исследований в позицию инструментария, примененного для понимания и описания различных человеческих деятельностей. Кроме того, сказанное позволяет сформулировать ту теоретическую основу, которая необходима ярко выраженному сегодня в педагогике движению в направлении инноваций.

Литература

1. Бауман З. Образование – при, для и несмотря на постмодернити // Высш. образование в России: науч.-пед. журн. м-ва образования РФ. 2004. № 1.
2. Бурбулес Н. Постмодернизм и философия образования // РЖ. Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. 2001. № 2, сер. 3.

3. Гессе Г. Игра в бисер. СПб., 1999.
4. Делез Ж. Логика смысла. М., 1995.
5. Корнеева Л. Интерактивные методы обучения // Высш. образование в России: науч.-пед. журн. министерства образования РФ. 2004. № 12.
6. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено. М., 1994.
7. Монте К. Теория игр и стратегическое поведение. М., 2004.
8. Морено Я. Психодрама. М., 2001.
9. Тюнников Ю., Мазниченко М. Преподаватель и студент: сценарии взаимодействия // Высш. образование в России: науч.-пед. журн. министерства образования РФ. 2004. № 12.
10. Финк Э. Основные феномены человеческого бытия // Проблема человека в западной философии. М., 1998.
11. Хейзинга Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. М., 2004.