

# Рефлексия оснований профессиональной деятельности в игровом обучении

С. Д. Неверкович,  
доктор психологических наук

«Светлой памяти моего учителя  
В.В. Давыдова посвящается»

Сегодня, когда главной чертой образа жизни становится динамичность, способность выделять актуальные проблемы и эффективно решать их является важнейшим качеством специалиста. Очевидно, что эффективно решать проблемы развития невозможно, не подходя к ним системно, т. е. не рассматривая каждую проблему как часть более общей проблемы, не выделяя проблемы и не интегрируя ее различные аспекты в единое целое, ориентируясь только на непосредственные результаты измерений.

Нами разработан новый класс организационно-обучающих игр, который соединил в себе ведущие принципы, определяющие каждый сам по себе формирование поисковой активности и творческого типа мышления обучаемого, – это целостность имитации профессиональной деятельности, ее предметность, обязательная проблематизация в процессе игрового обучения, использование на каждом учебном игровом шаге метода рефлексии [13]. Очень важным представляется направленность игрового обучения на развитие сознания и личности профессиональных кадров.

Игры в нашей разработке имеют различную временную протяженность, различную сюжетную и содержательную направленность и проводятся с различным обучаемым контингентом. Отсюда меняется набор методических средств анализа и отображения учебного процесса, необходимость психологического обеспечения, различного набора технических средств при реализации обучающих игр, что, впрочем, определяет основания для разработки игровой дидактики.

Исследуя современное состояние вопроса, можно сделать вывод о существовании разрыва между требованиями, предъявляемыми к специалистам сегодняшнего дня, и той практикой, которая сложилась в структуре профессиональной подготовки. К основным причинам такого положения дел следует отнести: а) отсутствие теоретических основ высшего образования; б) фрагментарный, монопредметный характер подготовки специалистов; в) механическое «протаскивание» методик из практики школьного образования в практику образования взрослых; г) рутинный характер педагогического процесса с ориентацией на передачу абстрактных знаний, зачастую оторванных от практики, и т. д. Кроме того, нами ставится проблема нового подхода, связанного с игровыми методами обучения в контексте идеологии развивающего обучения.

Рассматривая возникновение и историческое развитие игры от детской игры в солдатики до трагедийного воспроизведения героев на сцене театра, Д.Б. Эльконин пришел к заключению, что человеческая игра – это такая деятельность, в которой воспроизводятся социальные отношения между людьми вне условий их непосредственно утилитарной деятельности. Вместе с тем Д.Б. Эльконин пишет об «уменьшении в процессе исторического развития значения развернутых форм игровой деятельности в жизни взрослых членов общества» [23]. Он отмечает малое количество работ, посвященных значению игр для взрослого человека, важности их использования для формирования его профессиональной творческой деятельности.

Теория психологии игры развивалась и в дальнейшем. В сборнике по педагогике и психологии игры, вышедшем в 1966 г. в Москве под редакцией А. В. Запорожца и А. П. Усовой, опубликованы интересные материалы, относящиеся к природе и истории игры.

Так, А. В. Запорожец обратил внимание на факт слабой изученности взаимоотношения игры и творчества ребенка. Д.Б. Эльконин высказал соображение, что центральным пунктом теории игры является ее историческое происхождение. Проблему перехода игр одиночных к играм «рядом», от игр «рядом» к групповым играм, а затем к коллективным обсуждала А. П. Усова. Г. П. Щедровицкий отметил, что понять природу игры и ее закономерности нельзя, если не характеризовать игру как специфическую деятельность с выделением основных ее составляющих (задачи, действия разных видов объектов, продуктов). Многие авторы этого сборника пришли к выводу, что игра является средством воспитания и обучения, особым образом учитывающим механизмы усвоения человеком знаний и умений [9].

Сравнивая речевую и игровую передачу содержания картинки одним и тем же ребенком, Л.С. Выготский установил интересный факт, заключающийся в том, что дети, находящиеся на предметной стадии восприятия и просто перечисляющие отдельные части картинки, в игре передают ее содержание как целое [5]. Отечественные логико-психологические исследования последних десятилетий [10, 11, 4, 6] установили, что умение человека схватывать целостный предмет раньше его частей присуще воображению. Поэтому приведенный факт, установленный Л.С. Выготским, фиксирует, с одной стороны, связь игры с воображением, с другой – и это главное – его функцию в восприятии предмета (схватывание целостности предмета).

Многие современные психологи и педагоги отмечают, что игры позволяют человеку **экспериментировать** с различными жизненными ситуациями, испытывать свои способности и умения, развивать чувство овладения различными предметами в ситуациях общения с другими людьми [см.: 9, 20, 21, 22, 2 и др.].

В настоящее время в психологии уже известны основные умения, составляющие фундамент творческого воображения, – это умение переносить свойства и функции одного предмета (одной ситуации) на другой предмет (на другую ситуацию) и способность воспринимать целостность нового предмета до рассмотрения его частных особенностей [17].

Выделим два основания, позволяющих отнести все виды-симбиозы игры и обучения именно к игровому типу. Во-первых, игровое обучение по преимуществу направлено на интенсивное формирование и развитие у взрослых людей творческих возможностей в определенной профессиональной сфере. Во-вторых, этот процесс осуществляется в коллективной игровой форме (наличие воображаемой ситуации, выполнение ролей и «запасного» проигрывания общих схем новых действий) при решении практических задач.

Особые вопросы возникают при описании процесса принятия решения в условиях осуществления коллективной и групповой деятельности. Учитывая взаимодействия людей в этой деятельности, следует изучать распределение функций между членами коллектива, планирование различных этапов действий в условиях взаимосвязи результатов действий отдельных людей и групп (здесь необходимо иметь в виду такие процессы, как «делегирование» задач, распределение ответственности, обращение за экспертной помощью и т. д.).

Условия **коллективной** деятельности по-особому влияют на процессы целеполагания, на постановку и формирование задач, на выбор средств и построение стратегий действий. Когда речь идет о возможности конфликтов сторон, принимающих решение, то особое значение имеют проблемы рефлексивного осознания действий «противника» и построения его «личностной модели» [14, 15].

Таким образом, деятельностный подход к игровым методам подготовки кадров предполагает специальное определение потребностно-мотивационной сферы игр, определение содержания игровых задач и соответствующих действий для их решения. Поэтому подготовка руководителей посредством игр – это не «натаскивание» их на формирование отдельных умений и навыков, а подлинное **развитие** их сознания и личности.

Сознание играет в деятельности двоякую роль. С одной стороны, оно выступает как внутренний компонент – средство контроля за ходом деятельности, с другой – как внешний по отношению к деятельности – источник формирования представлений о ее целях, смысле и оценке.

Вместе с раздвоением психической деятельности человека раздваиваются и его предметная деятельность, дела и поступки. «Человек, – писал К. Маркс, – удваивает себя уже не только интеллектуально, как это имеет место в сознании, но и реально, деятельно, и созерцает самого себя в созданном им мире» [12]. Причем и внешняя и внутренняя направленность сознания формируется на основе прежде всего трудовой производственной деятельности.

Намечая общие черты развития психики взрослого, рассмотрим ряд вопросов об общих и отличительных моментах в развитии ребенка и взрослого.

1. Одним из первых является вопрос о цели развития взрослого человека. Это не означает возврата к представлению о конечном процессе развития, ибо речь идет о содержательных характеристиках развития. Вопрос о цели развития взрослого рассматривается в работе Ш. Бюлер. Она считает, что движущей силой развития взрослого является врожденная потребность самоосуществления, самореализации, самоактуализации. Самоосуществление понимается ею как итог жизненного пути, когда «...ценности и цели, к которым стремился человек, осознанно или неосознанно получили адекватную реализацию» [24]. Трудно не согласиться с таким решением вопроса, хотя можно заметить биологизаторскую тенденцию в его постановке. Представляется, что разумно пойти по пути, намеченному еще А. Н. Леонтьевым, – выделения ведущего типа деятельности – и построить описание развития взрослого человека, исходя из данного узлового понятия.

Очевидно, что ведущим типом деятельности для подавляющего большинства взрослых людей является их труд: «Основная потребность и способность взрослого человека – это... потребность и способность трудиться, рационально организовывать и по мере необходимости совершенствовать свой труд» [8]. Развитие психических качеств человека, направленных на более успешное выполнение им его трудовой деятельности, можно считать одной из основных целей развития взрослого человека, поэтому доминирование той или иной линии (аспекта) в целостном процессе развития (развитие сенсорной системы, восприятия, мышления, эмоционально-волевой сферы и др.) зависит от вида труда, которым занимается человек. Например, для работников сталелитейной промышленности характерно наличие способности различать до нескольких десятков оттенков стали, для практических работников, военачальников Б. М. Теплов отмечает необходимость высокого уровня развития мышления и воли [18].

От вида выполняемой трудовой деятельности зависит не только уровень развития тех или иных психологических структур, но и темп инволюционного развития психических качеств индивида в период старения. Замечено, последними разрушаются функции, испытывавшие в процессе жизни наибольшую нагрузку и напряжение [3].

2. Мы касались явления гетехронизации в процессе изменений человека, неравномерного по темпу и уровню формирования его психических структур. Основным фактором такого эффекта помимо факторов, указанных Б. Г. Ананьевым, можно назвать выполнение человеком того или иного вида труда, которое вызывает развитие тех или иных психологических функций.

3. С явлением гетехронизации связана индивидуализация (усиление индивидуальных особенностей), наблюдающаяся в процессе развития психики взрослого. Особенно переменными становятся психические функции мышления и речи. Интересно, что тенденция к индивидуализации намечается еще в детском возрасте. Л. В. Занков, например, пришел к выводу, что не существует абсолютных и неизменных возрастных границ развития ребенка, а общие законы развития сильно варьируют и зависят от конкретных условий жизни ребенка.

Таким образом, мы видим, что эффект гетехронизации, начинаясь внутри целостного организма в детские годы, распространяется между людьми и выражается в увеличении между ними индивидуальных различий, что является предметом исследования дифференциальной психологии.

4. Известна зависимость развития человека от возраста. Однако у взрослых по сравнению с ребенком можно констатировать ослабление этой зависимости. Развитие зависит от условий жизни человека, образования и воспитания и индивидуальных различий.

5. Наличие в жизни человека критических периодов (эмпирически замечен, например, «кризис тридцатилетних») объединяет взгляд на его развитие с представлениями о поэтапном характере психического развития ребенка. Разумеется, содержание и направленность критических периодов взрослого отличаются от критических периодов в жизни ребенка. Существенным является то, что взрослый человек может влиять на собственную жизнь, управляя своими критическими периодами. Подчеркивая момент самоуправления, Л. С. Рубинштейн рассматривал события жизни человека, зависящие от принятого им того или иного решения, в качестве основных факторов изменений в жизни и психике индивида [17].

Возрастная и педагогическая психология наиболее продвинулись в осознании принципов и задач психологии взрослого, а само возникновение данного направления в психологической науке исторически и логически подготовлено работами школы развивающего обучения (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.). Продуктивной идеей, инициирующей возникновение исследований и разработок в русле этого нового направления, является идея о культурно обусловленном и, с этой точки зрения, искусственном характере развития, возможности управления этим процессом. По сути дела, здесь в скрытом виде поставлена проблема описания и научного анализа форм и механизмов развивающей деятельности, проблема субъекта и объекта этой деятельности, которая является особой задачей.

Таким образом, педагогическая психология взрослого должна строиться с учетом всего полезного и нужного, что к настоящему времени уже наработано в школе развивающего обучения. Однако обучение взрослого имеет целый ряд специфических трудностей, преодоление которых в развивающей педагогике взрослого требует специальных средств и методов. Прежде всего необходимо учитывать следующее.

Во-первых, это острый лимит времени, которое отводится на обучение взрослого работающего человека. Как известно, для обучения ребенка и юноши выделены общественные институты и специальное время. Взрослый человек занят выполнением своего профессионального труда, и любое отвлечение его от этого занятия чревато моральными и материальными убытками как для общества, так и для самого человека. Следовательно, средства педагогической психологии взрослого должны обеспечивать высокие результаты обучения и развития в сравнительно короткие промежутки времени.

Во-вторых, у взрослого человека наблюдается явное ослабление мотивации к обучению. Социально подкрепляемая мотивация к трудовой деятельности, а также зависимость общественного и должностного положения человека от результата и успешности выполняемого им труда подавляют желание учиться. При организации обучения взрослого должны быть выбраны такие средства и методы, которые инициировали бы высокую мотивационную активность людей к учению.

В-третьих, важным для педагогической психологии взрослого является открытие в возрастной психологии ребенка критических периодов, а также явление сензитивности в развитии. Существенно, например, то обстоятельство, что средняя критическая фаза [7] характеризуется «запустением» старого типа ведущей деятельности и поиском новой ведущей деятельности. Отмирают старые потребности и интересы, разрушаются прежние операциональные структуры деятельности, но еще не сформирована потребностно-мотивационная сфера, соответствующая новому типу ведущей деятельности, а также ее действия и операции. По-видимому, критическую фазу отличает повышенная сензитивность человека к внешнему воздействию. В этот момент состояние субъекта таково, что его психика открыта и внутренне подготовлена к изменению, к переходу в новое состояние, к развитию. Используя эти общие механизмы психического развития человека, методы педагогики взрослых должны инициировать повышенную сензитивность психики человека к обучающим воздействиям. Проблема поиска форм и методов обучения взрослых, позволяющих преодолеть данные трудности и учитывающих принципы развивающего обучения, является с этой точки зрения важной научной проблемой. По нашему мнению, в качестве основного метода развивающего обучения взрослого можно предложить организационно-обучающую игру, так как именно игра, организованная с целью обучения и развития, позволяет преодолеть перечисленные выше трудности в организации обучения взрослых и те недостатки, которые существуют в системе подготовки управленческих кадров.

Заканчивая рассмотрение общих особенностей игрового метода подготовки кадров, можно сказать, что данный метод еще не нашел достойного места в системе подготовки и переподготовки современных специалистов. Это обусловлено объективными обстоятельствами, связанными с историей становления методов обучения. Очень долго обучение рассматривалось в основном как заучивание и запоминание материала, предлагаемого учащимся. В настоящее время обучение понимается прежде всего как формирование у человека новых целостных форм деятельности. Вопросы их содержания и структуры должны рассматриваться в самом начале соответствующего исследования [1].

Но даже при тех ограниченных средствах, которыми мы располагаем на сегодняшний день, благодаря гибкости игровой формы удается добиться развивающего эффекта. Этот эффект выражается, во-первых, в отказе от сложившихся ранее стереотипов мышления и осознании более широких возможностей тех понятийных средств, которые были предложены обучающими, во-вторых, в установке на использование организационной формы, аналогичной той, которая реализовалась в игре, при решении проблемы в практической деятельности, в-третьих, в сознательном включении в структуру практических проблем.

К интересному научно-практическому факту, выделенному С. Д. Неверковичем, можно отнести положения, что в играх концентрируются все главные черты активных методов обучения: 1) раскрытие происхождения тех или иных знаний, умений и навыков; 2) коллективное освоение всего процесса, определяемого в анализе единицы профессиональной деятельности; 3) возможность по итогам игры хорошо проверить уровни развития сознания и мышления каждого конкретного участника игрового обучения.

Анализируя содержание теоретических и экспериментальных практических разделов монографии, убеждаешься, что, сталкиваясь с различными мнениями на различном их содержании при участии экспертов, организаторы обучающих игр достигают поразительных результатов в короткие промежутки времени игрового обучения: получают возможность каждому

определиться, увидеть себя и других в общей ситуации; учатся слышать и понимать противоположные мнения, относиться с уважением к любому мнению и пытаются его анализировать, мыслить по предложенной профессиональной теме и рефлексировать результаты мыслительного труда, видеть целостность всех проблем обсуждаемого вопроса.

Таким образом, реализация теории развивающего обучения В.В. Давыдова в игровом обучении взрослых позволила создать психолого-педагогические основания для построения теории образования взрослых. Мы жестко ставим вопрос о необходимости новой дидактики для взрослых, основанной преимущественно на рефлексии оснований профессиональной деятельности в игровом обучении.

## Литература

1. Агеев В. В., Давыдов В. В., Рубцов В. В. Опробование как механизм построения совместных действий // Психологический журнал. 1985. Т. 6. № 4.
2. Алексеев Н. Г., Громыко Ю. В., Злотник Б. А. Оргдеятельностная игра: возможности и области ее применения // Вестник высшей школы. 1987. № 7.
3. Анцыферова Л. И. Методологические принципы и проблемы психологии // Психологический журнал. 1982. Т. 3. № 2.
4. Арсеньев А. С., Библер В. С., Кедров Б. М. Анализ происхождения понятия. М., 1979.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1984.
6. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1986.
7. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
8. Давыдов В. В. Основные проблемы возрастной и педагогической психологии на современном этапе развития образования // Вопросы психологии. 1976. № 4.
9. Зинченко А. П. Игровая форма межпрофессионального обсуждения градостроительных проблем // Строительство и архитектура. 1983. № 8.
10. Ильенков Э. В. Искусство и коммунистический идеал. М., 1984.
11. Ильенков Э. В. Дидактическая логика. М., 1984.
12. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд..
13. Неверкович С. Д. Игровые методы подготовки кадров. М., 1995.
14. Неверкович С. Д. Совершенствовать методы подготовки кадров управления // Теория и практика физической культуры. М., 1982. № 8.
15. Неверкович С. Л., Тюков А. А. Теоретические проблемы исследования процесса принятия решения в организационно-управленческой деятельности // Вопросы психологии. 1981. № 1.
16. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. М., 1975.
17. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1976.
18. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1965.
19. Щедровицкий Г. П. Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности // Обучение и развитие. М., 1966.
20. Щедровицкий Г. П. «Игра» как социотехническая система: организация и исследование // Программно-целевой подход и деловые игры. Новосибирск, 1982.
21. Щедровицкий Г. П., Котельников С. И. Оргдеятельностные игры // Сборник ВНИИ системных исследований. М., 1985.

22. Щедровицкий Г. П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание // Ежегодник. Системные исследования. Методологические проблемы. М., 1986.
23. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.
24. Böhler Ch. Der Menschliche Lebenslauf als psychologische Problem. Leipzig, 1933.