

Деловая игра в контексте постиндустриального развития

Б.В. Корнейчук¹

¹Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербургский филиал), Санкт-Петербург, Россия

Пооступила в редакцию 17.04.2018

Аннотация

Метод учебных деловых игр исследован в контексте постиндустриального развития. Определены атрибуты деловой игры и способы геймификации обучения, показано положительное влияние деловых игр на учебный результат, предложен и апробирован метод оценки охвата деловыми играми студентов вуза на основе анализа рабочих программ учебных дисциплин, исследованы причины отставания отечественной практики применения деловых игр.

Ключевые слова: активные методы обучения, деловые игры, постиндустриальное общество, индивидуализация, бегство от свободы, геймификация.

Key words: instructional theories, business simulation games, postindustrial society, individualization, escape from freedom, gamification.

Суша теория, мой друг,
Но вечно древо жизни зеленеет
Иоганн Вольфганг Гете

1. Введение

Метод деловых игр в последние десятилетия получил широкое распространение в практике высшего образования. Большинство авторов рассматривает этот метод в узких рамках педагогической науки, в то время как необходимость его применения обусловлена переходом общества в постиндустриальную стадию развития. Смена парадигмы обучения обусловлена формированием основ постиндустриального общества [1-3], в котором на смену исполнительности приходит инициатива, бюрократизации – командная работа, централизации – автономия и ответственность, стандартизации – индивидуализация [4]. Автор статьи стремится в рамках новой парадигмы обучения определить роль метода деловых игр в современном образовании, оценить его эффективность, выявить проблемы и перспективы использования. Исследование базируется на ана-

лизе научных работ в области постиндустриального развития и методов активного обучения, на обобщении опыта автора по разработке и применению деловых игр, а также на анализе результатов проведенного статистического обследования рабочих программ учебных дисциплин в НИУ ВШЭ.

2. Индивидуализация и «бегство от свободы»

Человеческий аспект постиндустриального развития характеризуют терминном индивидуализация, который означает переход от исполнительской, рутинной деятельности к свободной, спонтанной и ответственной деятельности индивидов, социальные взаимодействия между которыми обретают новое качество и элементы свободной игры. Согласно Д. Беллу, индустриальное общество построено на взаимодействии человека с машиной, а постиндустриальное – на сложной «игре

между людьми» [5]. Изменение роли человека в новом обществе У. Бек видит в освобождении его от исторически заданных форм и связей, утрате традиционной стабильности и переходе к новому виду социальной интеграции. Поскольку экономика создает все большие риски, профессия утрачивает свои защитные функции, и индивид вынужден проявлять себя как активный центр, планирующий собственную биографию в условиях динамичных изменений [6]. З. Бауман также понимает индивидуализацию как освобождение человека от унаследованных предписаний и предопределенности его социальной роли. Ценой свободы являются незащищенность, неуверенность в положении и доходе, которые теперь не обеспечиваются профессиональными знаниями, а поэтому снижается ценность традиционного образования [7].

Психологическая и мировоззренческая проблема, тесно связанная с индивидуализацией, определена Э. Фроммом как бегство от свободы. Поскольку индивидуализация подразумевает утрату старых социальных связей и необходимость построения новых связей, человек испытывает возрастающее чувство дискомфорта. Если внешняя среда не гарантирует развития личности, то свобода превращается в страдание, и тогда у человека возникает желание избавиться от нее [8]. Эффект «бегства от свободы» служит неотъемлемым элементом творческого выбора и играет важную роль в методе деловых игр, поскольку игра изначально проектируется как пространство творческого самовыражения.

3. Сверхзадача современного образования

Проекция концепции индивидуализации на сферу образования означает, что в новом обществе сверхзадачей учебного процесса является не передача знаний учащимся, а создание учебной среды, стимулирующей спонтанную творческую деятельность и свободное развитие индивидуальности. Сложность данной задачи для преподавателя состоит в том, что даже успешное формирование новой учебной

среды не устраняет имманентного свобода чувства психологического дискомфорта и связанного с ним потенциального стремления учащихся к «бегству от свободы», что служит новым методическим вызовом и должно учитываться в практике обучения. Поэтому от преподавателя требуется умение минимизировать психологические издержки свободы и продуктивным образом реагировать на попытки деиндивидуализации со стороны учащихся. Эффект «бегства от свободы» действует и на самого преподавателя, выступая основной причиной его методологического консерватизма, нежелания использовать игровые методы обучения.

В методических работах встречаются три трактовки индивидуализации, которые соответствуют стадиям развития постиндустриального общества: (1) На ранней стадии индивидуализацию понимали как учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащегося, который при этом оставался пассивным участником учебного процесса; (2) В настоящее время под индивидуализацией обычно понимают предоставление возможности самому учащемуся определять приоритеты своего образования и траекторию обучения, и в этом случае он выступает не как объект, а как субъект, несущий ответственность за свой выбор [9]; (3) В перспективе он получают все больше возможностей проявлять творческую активность не только в вопросах планирования своего образования, но, главным образом, в учебной деятельности непосредственно в аудитории. Соответственно в данной статье индивидуализация понимается в третьем смысле как развитие учащегося в процессе его творческой и ответственной деятельности в качестве субъекта учебного процесса. Сверхзадачей образовательного процесса является индивидуализация учащегося, а эффективным инструментом ее решения служат методы активного обучения, среди которых центральное место занимает деловая игра.

4. Атрибуты деловой игры

В научной литературе называют множество элементов деловой игры: любознательность, воображение, правила, вызов,



Б.В. Корнейчук

развлекательность [10], эмоциональная вовлеченность, доверие, баланс между простотой и реализмом, интеграция действия и познания [11], соперничество и кооперация, социальные взаимодействия, компетентность и творчество, непредсказуемое поведение игроков и гибкость ведущего [12], исследование, метод проб и ошибок, постоянная обратная связь [13], неопределенность и справедливость [14]. В последние годы подчеркивают особую роль финальной части игры, которая включает обсуждение и анализ действий игроков и рассматривается как связующее звено между развлекательным компонентом игры и ее учебными целями, а также как средство трансформации игры в полезный опыт. Как утверждает Д. Круколл, нельзя пренебрегать этой стадией, поскольку именно она, а не сама игра определяет учебный результат [11].

Мы выделяем шесть атрибутов деловой игры. Имитация – построение модели реальной экономической ситуации и постановка требующей решения хозяйственной. Теория – необходимость учитывать в действиях игроков теоретические положения изучаемой дисциплины. Распределение ролей – наделение учащегося целями, правами, обязанностями и ответственностью некоего экономического субъекта. Правила – допустимые способы действий игроков и условия победы в игре. Азарт – эмоциональная заинтересованность учащихся в победе, подкрепленная развлекательными элементами, сюжетной основой или драматургией игры. Обсуждение и анализ – оценка поведения игроков и реализованного способа разрешения проблемной ситуации, выявление достижений и ошибок игроков, определение роли теории в достижении игровых и учебных целей.

Вопрос о различии кейс-метода и деловой игры часто возникает в теории и практике обучения. Кейс-метод обладает лишь тремя атрибутами деловой игры: «имитация», «теория» и «обсуждение и анализ», поэтому он является более простым методом обучения, и если он встроен в деловую игру, то становится более продуктивным.

5. Пути геймификации

Термин геймификация используют для обозначения концепции, предполагающей все более широкое включение в учебный процесс компонентов игры, ее инструментов и схем для вовлечения и мотивации учащихся, а также для оценки их компетенций [2, 13]. Выделяют два направления геймификации. Первое предполагает широкое применение современных компьютерных технологий и представлено серьезными играми, которые построены на базе развлекательных видеоигр и обычно используются для закрепления лекционного материала. В простейшей игре данного типа учащиеся в он-лайн режиме отвечают на учебные вопросы, причем каждый правильный ответ расширяет виртуальные возможности игрока или повышает его игровой статус. Более сложные компьютерные игры, основанные на моделировании экономических ситуаций, позволяют сформировать в процессе игры большой массив данных, пригодный для статистического анализа [11]. Недостатком серьезных игр является высокая цена, которая ограничивает их применение и не позволяет создать гибкую среду для индивидуализации учащихся.

Второе, более перспективное, направление геймификации основано на использовании бумажных носителей и характеризуется большей гибкостью. Пусть на традиционном семинаре решается задача о расчете цены облигации по заданным формулам, тогда эта задача может быть встроена в деловую игру «Аукцион облигаций» [15]. Для этого каждый студент наделяется ролью брокера, имеющего право купить одну облигацию на аукционе посредством предложения некоторой цены, причем число облигаций меньше числа студентов, и они продаются игрокам, заявившим наибольшие цены спроса. Студентам раздаются пустые бланки, на которых они тайно друг от друга записывают свою цену спроса, а затем преподаватель собирает их и определяет наиболее «щедрых студентов», которым продает облигации. Побеждает студент, купивший облигацию

по наименьшей цене, то есть получивший наивысшую доходность вложений. В результате игры студенты на практике получают знания, которые обычно опускаются при традиционном обучении. Во-первых, цена облигации отличается от расчетного значения и равна некоторой усредненной величине, которая зависит от цен спроса покупателей и числа продаваемых облигаций. Во-вторых, знание формул и прилежащие расчеты не гарантируют экономического успеха, который существенно зависит от случайных факторов и поведения других субъектов рынка.

Описанная игра может быть модифицирована с целью создания условий для индивидуализации учащихся в процессе построения спонтанных социальных связей. Пусть теперь каждый игрок обладает суммой денег, недостаточной для покупки одной облигации, тогда студенты вынуждены объединяться в группы и приходят к согласию в отношении единой для группы цены спроса, при этом они обретают опыт участия в кооперации. Д. Гест видит преимущество «бумажных» игр в том, что они гибки и способствуют социальным взаимодействиям, стимулирующим мотивацию и обучение студента [16].

6. Учебный эффект игры

Большинство авторов отмечает позитивное влияние деловых игр на результаты обучения. Р. Кумар и Р. Лайтнер считают эффективность игр выше по сравнению с традиционными методами, поскольку они готовят студента к реалиям будущей профессии, но при этом она зависит от личности преподавателя [17]. Игры мобилизуют эмоции учащегося, концентрируют его внимание на преподавателе, развивают способность прогнозирования и реагирования на внешнюю среду, ответственность, воображение и чувство юмора [12], они дают возможность игрокам погрузиться в область знаний, готовят к продолжению изучения, позволяют усваивать факты в процессе практической деятельности [1]. Игры улучшают успеваемость и межличностные отношения, связывают обучение с экономической практикой, развивают

социальные навыки студентов и дают им уверенность в своей способности эффективно применять их на практике, мотивируют студентов ответственно относиться к учебе и учат их работать в команде [18].

Ряд авторов выражает сомнение в учебном эффекте игр, в которых доминирует развлекательный элемент. Л. Добреску и соавторы замечают, что видеоигры нравятся студенту значительно больше по сравнению с чтением учебника, однако ими не выявлено существенной разницы между этими двумя инструментами в плане пользы для обучения [19]. К. Абт подчеркивает, что эффективность игр при развитии управленческих способностей сложно оценить, поскольку их результат проявляется в долгосрочной перспективе, поэтому он предлагает оценивать результаты игры не показателями текущей успеваемости, а эмоциональной вовлеченностью учащихся [20, с. 112].

Отдельное направление исследований посвящено роли деловых игр в подготовке студентов к предпринимательству. Д. Гвардиа и соавторы предложили смешанную модель, основанную на использовании деловых игр для развития предпринимательских знаний и навыков [21]. И. Сидху и соавторы использовали «метод Беркли», который основан на гипотезе, что склад ума успешного предпринимателя отличается от поведенческих шаблонов. Игровой подход они считают наилучшим средством развития этих черт у студентов [22].

7. Эмпирический анализ

Исходный тезис статьи о влиянии степени постиндустриального развития на степень использования деловых игр может быть обоснован методом межстрановых сравнений. Опишем основы эмпирического подхода, позволяющего получить необходимые данные. В качестве объекта сравнения приняты результаты статистических исследований Э. Фариа о степени использования игрового метода в колледжах Американской Ассоциации школ бизнеса (AACSB). Используя ответы на разосланные анкеты, он установил, что удельный вес колледжей-членов ассоци-

ации, использующих хотя бы одну игру, в период с 1962-1986 годы вырос с 71% до 95%, то есть к концу периода практически все колледжи в той или иной степени использовали деловые игры. В 1995 г. тем же методом он рассчитал удельный вес преподавателей каждой дисциплины, использующих игровой метод, он составил для маркетинга – 63%, менеджмента – 44%, финансов – 39%, бухгалтерского учета – 16% [23].

Автором статьи проведено исследование с целью оценки степени использования игрового метода в российских вузах. Объектом исследования был выбран Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», как наиболее открытый вуз, который размещает на своем сайте рабочие программы дисциплин. Метод исследования основан на предположении, что если в методической части программы встречается термин «игра», то игровой метод используется, а в противном случае он не используется. Обследованием были охвачены 11 подразделений экономического и управленческого профиля в четырех филиалах. Автором рассмотрены 685 программ, из них игры указаны в 87 программах, при этом удельный вес программ с игровым методом составил: в целом – 12,8%, экономика, финансы – 3,5%, менеджмент, управление – 24,7%, мировая экономика и международные отношения – 6,0%.

Полученные данные позволили сравнить результаты данного исследования и исследования Э. Фариа 1995 года в отношении удельного веса преподавателей менеджмента, использующих деловые игры. В его работе этот показатель равен 44%, а по нашим данным, рассчитанным по 223 программам трех подразделений, содержащих «менеджмент» в названии, он ра-

ЛИТЕРАТУРА

1. Джи, П.Д. Деятельность человека и социальные группы как естественная среда оценивания: размышления об обучении и оценке в XXI в. // Вопросы образования. – 2013. – № 1. – С. 173–106.

вен 24,7%. Отсюда следует, что в настоящее время степень охвата деловыми играми дисциплин управленческого профиля в 1,8 раз ниже по сравнению со сферой бизнес-образования США в 1995 году. В 2004 Э. Фариа и У. Уоллингтон вновь исследовали охват деловыми играми: из 1085 опрошенных преподавателей AACSB игры в своей текущей деятельности применяли 30,6% преподавателей [24], что более чем два раза превышает степень использования деловых игр в нашем исследовании.

Главный вывод эмпирического обследования состоит в том, что по широте использования деловых игр отечественное высшее образование отстает от США более чем на двадцать лет. Объективной причиной этого служит историческое запаздывание постиндустриального развития страны, а субъективными причинами – недостаток методической подготовки преподавателей, их инерционность при выборе методов обучения, слабое стимулирование методического новаторства.

8. Заключение

Исследование теории и практики метода деловых игр в контексте постиндустриального развития позволяет обосновать необходимость широкого использования данного метода активного обучения как средства индивидуализации студентов и подготовки их к инициативной творческой деятельности в реалиях нового общества. Применение деловых игр положительно влияет на результаты обучения, но порождает проблему «бегства от свободы», которая связана с необходимостью учащихся принимать самостоятельные ответственные решения, выходя за пределы зоны комфорта традиционных исполнительских задач. Используемый эмпирический метод может быть использован для мониторинга использования деловых игр в вузе.

2. Burke, B. Gamify: How Gamification Motivates People to Do Extraordinary Things / B. Burke. – Brookline, MA : Bibliomotion, 2014. – 181 p.
3. Ruben, B. Simulations, Games, and Experience-Based Learning: The Quest for a New Paradigm for Teaching and Learning // Simulation & Games. – 1999. – Vol. 30, № 4. – P. 498–505.
4. Reigeluth, C. New Instructional Theories and Strategies for a Knowledge-Based Society // Instructional Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory / ed. C. Reigeluth. – New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc., 1999. – Vol. 2. – P. 207–217.
5. Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М.: Academia, 2004. – 944 с.
6. Бек, У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 383 с.
7. Бауман, З. Индивидуализированное общество / З. Бауман. – М.: Логос, 2002. – 390 с.
8. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – Минск: Харвест, 2003. – 384 с.
9. Байдикова, Н.А. Индивидуализация обучения студентов магистратуры в условиях накопительно-балльной системы // Педагогические науки. – 2016. – № 11. – С. 9–12.
10. Garnis, R. Games, Motivation, and Learning: A Research and Practice Model / R. Garnis, R. Ahlers, J. Driskell // Simulation & Gaming. – 2002. – Vol. 33, № 4. – P. 441–467.
11. Crookall, D. Serious Game, Debriefing, and Simulation. Gaming as a Discipline // Ibid. – 2010. – Vol. 41, № 6. – P. 898–920.
12. Bazil, L. Business Games for Management and Economics Learning by Playing / L. Bazil. – New Jersey: World Scientific Publishing, 2012. – 412 p.
13. Hussein, B.A Blended Learning Approach to Teaching Project Management: A Model for Active Participation and Involvement: Insight from Norway // Education Sciences. – 2015. – Vol. 5, Iss. 2. – P. 104–125.
14. Cogiltay, M. The Effect of Competition on Learning Games / M. Cogiltay, E. Ozcelik, N. Ozcelik // Computers & Education. – 2015. – № 87. – P. 35–41.
15. Корнейчук, Б.В. Экономика. Деловые игры / Б.В. Корнейчук. – М.: Магистр: Инфра-М, 2015. – 208 с.
16. Guest, J. Reflection on Ten Years of Using Economics Games and Experiments in Teaching // Cogent Economics & Finance. – 2015. – Vol. 3, № 1. – P. 1–16.
17. Kumar, R. Games as an Interactive Classroom Technique: Perceptions of Corporate Trainers, College Instructors and Students / R. Kumar, R. Lightner // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. – 2007. – Vol. 19, № 1. – P. 53–63.
18. Wyk, M. The Use of Economics Games as a Participative Teaching Strategy to Enhance Student Learning // Journal of Social Sciences. – 2013. – Vol. 35, № 2. – P. 125–133.
19. Dobrescu, L. Learning Economics Concepts Through Game-Play: An Experiment / L. Dobrescu, B. Greiner, A. Motta // International Journal of Educational Research. – 2015. – Vol. 69. – P. 23–37.
20. Abt, C. Serious Games / C. Abt. – New Jersey : University Press of America, 1987. – 176 p.
21. Guardia, D.A Game Based Learning Model for Entrepreneurship Education / D. Guardia, M. Gentile, V. Grande // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 141. – P. 195–199.
22. Sidhu, I.A Game-Based Method for Teaching Entrepreneurship / L. Sidhu, R. Singer, C. Johnsson // Applied Innovation Review. – 2015. – Iss. 1. – P. 51–65.
23. Faria, A. Business Simulation Games: Current Usage a Ten Year Update // Development in Business Simulation & Experiment Exercises. – 1996. – Vol. 23. – P. 22–28.
24. Faria, A.A Survey of Simulation Game Users, Former-Users, and Never-Users // A. Faria, W. Wallington // Simulation & Gaming. – 2004. – Vol. 35, № 2. – P. 178–207.