

Почему игра?

«...А я, как всякий дворовой мальчишка, терпеть не могу,
когда наших бьют. Не могу этого допустить...»

Г.П.Щедровицкий

Мне важно обсудить несколько вопросов, которые имеют значение для профессионального психологического позиционирования: психотехнические функции и назначение игры; устройство игры и организационно-деятельностной в том числе, как конфликтной конструкции; возрастные особенности серьезных игр. Эта тематика представляет для меня интерес в связи с пониманием перспектив использования и развития идей СМД для становления конструктивной психологии как психологии развития и использования соответствующих технологий в образовательной практике высшей школы.

Может быть, благодаря размышлениям над этими вопросами, мне удастся, наконец приблизиться к тому, что меня волновало при встрече с практикой СМД-методологии, перефразируя З.Фрейда, этот вопрос можно задать так: «Почему игра?»

История вопроса имеет два, как мне кажется, не связанных между собой корня. Первый можно обсуждать как личную проблему так называемого «не чистого» психолога, т.е. пришедшего в психологию из другой профессиональной области – юридической, причем такой юридической, которая связана с расследованием преступлений и соответствующими отношениями острой борьбы. Очень скоро попытки разобраться в условиях эффективности расследования и доказывания в рамках уголовных дел привели меня к психологии, которая ни на один из серьезных вопросов ответов не дает, а лишь объясняет и констатирует. В то же время, именно психологическое знание и компетентность могут обеспечить хоть какой-то успех в соответствующем деле. Итак, было понятно, что кроме юридической техники необходима психологическая техника. Однако все достойные внимания и юридические, и психотехники в лучшем случае обеспечивают тактические успехи. А как быть со стратегиями? Можно ли попробовать занять позицию не только наблюдателя и эффективного реактиватора, но и того, кто видит вперед, предвосхищает, строит действительность?

Второй – это встреча с темой «рефлексии». Открытие для меня этой тематики в 1983 придало смысл тем экспериментальным попыткам, которые я предпринимал в области изучения особенностей овладения собственным поведением и того, что принято называть учебной мотивацией и ее динамики в условиях применения активных форм обучения.

Оба эти момента «сошлись» в ситуации самоопределения при решении задачи эксперимента с новым образовательным институтом в Красноярском университете. Идея вернуть психолого-педагогическое образование в классический университет, придав ему деятельностное, и одновременно фундаментальное философское содержание не просто поддерживалась ГП, он непосредственно принимал в этом эксперименте участие и через организацию ОДИ, и курсами лекций и консультаций. Один из таких курсов был прочитан 9 – 16 декабря 1986 года. В содержание этого курса входили такие темы: «Современная ситуация в образовании и воспитании; Трансляция культуры и деятельность по образованию и воспитанию; Искусство, методика и теория педагогики; Воспроизводство, производство и развитие; Производство и клуб в контексте образования».*

К этому времени красноярская группа экспериментаторов уже имела некоторый опыт участия в организационно-деятельностных играх и методологических семинарах и даже делала попытки самостоятельного проведения игр. В играх 1984 г. в Пушкино, 1985 в

Вильнюсе, в 1986 в Красноярске и др. были прорисованы первые контуры психолого-педагогического факультета.

Для тех, кто готовился действовать в новых институциональных условиях образовательного эксперимента в это время чрезвычайно важно было получить образцы не только игровой практики, но и академических форм, построенных (организованных) вместе с тем с опорой на мыследеятельностьное содержание. По сути, курс воспринимался как рефлексивное оформление и расположение в контекстах истории и культуры не только педагогической мысли, но и собственно образовательных действий.

Понятно, что по прошествии уже значительного времени, появились тексты, изданные и аккумулирующие значительно больший материал, но для меня именно этот курс в силу его живости и определенной уместности служит в настоящий момент отправным материалом для попыток отвечать на поставленные вопросы.

Начало курса, как всегда содержало ряд организующих рамок и предварительных тезисов. Пр процитирую один из них, на мой взгляд, самый важный.

«Акты коммуникации образуют сердцевину всякой мыследеятельности и всякого человеческого жития или бытия, бытийства. *Люди, которые обмениваются мыслями и есть для человеческого общества основная и подлинная реальность* (курсив мой. Б.Х.). Все остальное существует в их знаниях, в их представлениях, переживаниях, коммуникациях, и задается через эти коммуникации, потом оформляется. Иногда как знание, но это бывает крайне редко. Чаще как мифы и мифологии, в которых люди и живут».

Мыслеобмен. Предельно важное замечание и для практики психологического конструирования и для образовательной практики. Вопрос только в том, какова ситуация, в которой мыслеобмен востребован и возможен именно как подлинный обмен? ГП, фактически сам утверждает, что, несмотря на сущностную характеристику этого явления человеческой культуры, оно представляет собой большую редкость. Гипотеза состоит в том, что определенный тип игры может быть тем условием, в котором мыслеобмен уместен. У Фернана Броделя в «Играх обмена» есть указание на иерархию обменных процессов, среди которых процессы верхнего уровня – открытые занимают лишь ничтожную часть. Значительное же место принадлежит сложным, скрытым процессам обмена, в которых участвуют множественные промежуточные звенья (посредники), имеющие свои интересы. По сути, коммуникативные процессы в тех схемах, которые мы используем в СМД-методологии, вполне могут быть описаны именно как «игры обмена» - мыслеобмена. Нужно только допустить, что этот обмен, как и всякая игра, содержит конфликт интересов. Игровая интрига же всякий раз состоит в том, что интерес и в экономическом обмене, который мы можем рассматривать как один из вариантов мыслеобмена чаще всего (см. приведенную выше цитату) не имеет достаточно четкой формы выражения и не может быть представлен сразу и непосредственно. Он (интерес) еще нуждается в выявлении, оформлении, а как противоречивая сила уже действует, ведет определенную активность – играет.

Еще одна цитата из курса:

«И вот когда я нечто высказываю и вам нужно понять смысл, прежде всего, понять смысл, потому, что с этого начинается подлинная человеческая работа. Если человек не понял, и не понял очень точно, то его ситуация безнадежна. Он не может быть участником социальной социокультурной человеческой жизни. А что это значит «понял»? Вот тут я бы выделил еще один момент. *Я буду все время противопоставлять свою позицию другим позициям, другим подходам. И за счет этого впервые появляется план смыслов*» (курсив мой. Б.Х.).

Итак, в мыслеобмене мысли для обмена как-будто, представлены, а смыслы почему-то не явлены, и чтобы их явить, нужны противопоставления, нужны специальные

опоры и посредники, т.е. какой-то другой тип организованности, чем просто развернутое сообщение. Таким образом, само по себе столкновение выступает как специальная организованность. Это то, что я пытаюсь называть конфликтом. Именно организованность, а не просто мгновение (инцидент). Все дело в том, что при столкновении «игра мыслеобмена» процессуальную структуру взаимодействия как минимум удваивает. Появляется необходимость отслеживать и смысловой дискурс и возникшие сопротивления в их преодолениях. Это не самое тривиальное рассуждение. В истории культуры, в которой есть место описаниям конфликта, достаточно распространено именно избегание понимать и представлять конфликт как специальную организованность. Стремление минимизировать «время конфликта» понятно, поскольку он всегда несет в себе потенциал деструкции, ведь появление сопротивлений, помех, угрожает целостности, связности, последовательности уже текущего процесса и прямо или косвенно ставит под удар самооценку. В то же время для работы конфликта и с конфликтом необходимо его (столкновение) удерживать в его процессуальности. Если нам это удастся, то мы имеем шанс и вмешиваться в процесс и даже пробовать им управлять. Но что еще интересней, так это пробовать просто конструировать такие процессы.

Что мы слышим (читаем) у ГП.

«... Если мы сумели выделить отдельные процессы, мы же должны их удерживать. Нам ведь надо, выделяя эту процессуальность, теперь удерживать ее в какой-то форме. А затем в этой удержанной и статической форме передавать следующим поколениям, как средство работы опять же с процессами».

Удерживать – значит объективировать. Вариант объективации – нарисовать. Это вариант психологам, особенно тем, кто придерживается психоаналитических представлений, хорошо знаком. С проекциями в отчужденной форме можно работать как с внешне данными представлениями – выразителями внутренних состояний, переживаний (конфликтов). Не менее интересный вариант представлен и в культурно-исторической концепции, где знаки выступают организаторами и посредниками в сложных психических процессах и, прежде всего в автокоммуникациях. Однако такого рода практики известны относительно двух ситуаций: психотерапевтической и исследовательской. Есть вариант и учебных ситуаций в отдельных фрагментах практик развивающего обучения. Во всех этих прецедентах обязательно участвует посредник, т.е. собственно организатор объективации – удерживания. Обращаю внимание на то, что инициатива объективации в этих случаях принадлежит именно посреднику. Он уже удерживает весь контекст взаимодействия и должен видеть его усложнения как действующие одновременно, в одном пространстве и имеющие определенные связи и отношения. Сами же непосредственные участники чаще всего выступают либо как пациенты, либо как испытуемые, либо как обучаемые. И еще одна особенность этих вариантов, они все организуются как акты, а не как развернутые формы деятельности. Вопрос о появлении субъективных позиций у этой «морфологии» фактически ставится в лучшем случае как отложенный. В психотерапии обычно рассчитывают на инсайт или катарсис, в исследованиях он вообще не стоит, и только в стратегии развивающего обучения он включен как обязательный и технологически должный быть обеспеченным. В этом последнем случае психолого-педагогические технологии ориентированы на младший школьный возраст в ожидании, что собственно образовательный эффект проявит себя в следующем возрасте. Однако результаты исследований этого ожидания однозначно не подтверждают. И это понятно. Его можно ожидать, по-видимому, только при условии конструирования специальных институтов образования для соответствующего возраста.

Проблема объективации для организации и структурирования пространства мыслеобмена, по-моему, все время подчеркивалась ГП буквально словами «смотрите, что я говорю». Но ведь понятно, что важно не только видеть, представлять но и удерживать

отношения в их сложной динамике, да еще и соотносить при этом как собственное движение (как то, что действительно и реально для меня) и как то, что отчуждено и представлено мне. Для этого нужна не только последовательность схематизирования, но и последовательность определенных действий с материалом личностно значимым. Таких действий, которые давали бы возможность пережить собственные изменения. И одно из самых важных обстоятельств такого удержания состоит в том, что ответственность в этом мыслеобмене наступает немедленно «здесь-и-теперь» в отличие от отчужденных, через тексты, коммуникаций.

Продолжаю цитировать.

«...Мы здесь находимся в рамках знакового конструирования или семиотического конструирования, которое играет гигантскую роль. Но при этом необходимо еще иметь знания культур и держать перед собой огромное поле феноменального материала и конструировать так, чтобы следующие схемы выводить из предыдущих (третье из второго и т. д.), чтобы организовать и объяснить имеющийся феноменальный материал. И, в первую очередь те эффекты которые мы выявили при обсуждении феноменального материала. Значит работа схематизации, работа конструирования новых схем предполагает каждый раз как бы движение в двух полях: с одной стороны в поле феноменальных представлений, которое мы должны объяснять; с другой стороны, соблюдение простых правил выведения последующих схем из предыдущих и обратные задачи, простого сведения последующих схем в представление, но разворачивается это именно в порядке выведения, а потом сведения».

Таким образом, проблема удержания мыслеобмена в живом виде, в реальной динамике и при этом достаточно объективировано, достаточно, чтобы можно было работать с максимально структурированными представлениями, остается вне уже сложившихся технических традиций. Похоже, что никакие схемы не способны схватывать многосложные отношения столкновений, возникающие при мыслеобмене. Понятно, почему в СМД-практиках все время обращаются к множеству досок-отображений и ленточным пространственным конструкциям и так уважительно относятся и эксплуатируют техники архитектурного изобразительства. И все равно, метафоричность даже такого разнообразия графикаций оставляет немереное количество неопределенностей так, что возникает гипотеза о должествующем характере такого рода объективаций с одной стороны и о необходимости в дополнение к ним специальных живых игровых сценариев мыслеобмена. Именно сценариев, т.е. конструкций, а не спонтанных, случающихся коммуникативных актов. Так появляется гипотеза о специальной функции игры. Похоже, что игровая форма это та динамичная рамка, которая не позволяет прекратить неудачные варианты, попытки мыслеобмена за счет своеобразной игровой конвенции, согласно которой неопределенность и некоторое особое напряжение входит в игровую интригу.

«... Я всегда предпочитаю работать с достаточными допусками по неопределенности, поскольку думаю, что **сознательно неопределенное мышление** (интонационно выделено ГП) много важнее и мощнее, чем определенное мышление. Поскольку нас не держат те излишние определенности, которые мы ввели в исходные схемы и которые для развития мысли не необходимы».

Конечно, переходя от означающего к означаемому, (см., Ж.Лакана) мы можем и должны иметь и использовать культурные знаки, схемы и опираться на некоторые традиции, получая шанс обнаружения механизмов построения смыслов, но мы же тем самым и приходим к границам культурных (уже сработавших) форм, а значит начинаем рисковать, поскольку попадаем в зону высокой неопределенности. Но вопрос о развитии

только в контексте неопределенности и стоит. А для такого типа риска игра самая уместная форма удержания. В свою очередь держать игрой конфликт важно для того, чтобы иметь время и возможности для его детального рассмотрения, анализа и соответственно – разрешения. Вот здесь бы не впасть в наивность. Еще Г. Зиммель утверждал, что «Одни только филистеры могут полагать, что конфликты и проблемы существуют для того, чтобы быть разрешенными. И те и другие имеют в обиходе и истории жизни еще и другие задачи, выполняемые ими независимо от своего собственного разрешения» [1]. Вслед за Г. Зиммелем и ГП буду утверждать, что конфликт существует прежде всего для *разрешения*, т.е. для того, чтобы через него увидеть то, что за ним стоит. А для этого он должен быть не только схематически положен как целое во всей своей многосложности обменов, но и удерживаем в живом виде. Однако это последнее заставляет нас быть в него включенными. Это же обстоятельство совершенно однозначно препятствует объективации.

Продолжаю цитировать курс.

«...В мышлении есть масса выходов практических. Только действительно надо думать прежде, чем действовать. Поскольку смотрите какая у Вас (Г. Москвину) интересная ситуация. Вы вроде бы призываете мыслить, а сами это правило как принцип своей жизни не берете. Стоите на точке зрения короткого непродуманного действия.

Г.Москвин: Чтобы предпринять такое короткое действие, надо огромное количество организаторских шагов.

ГП.: Слава Богу, а то вообще Вы бы сейчас отправились действовать. Как учил Никита Глебович Алексеев в предыдущих лекциях «рефлексия начинается с остановки». Рефлексия есть первое, это бульон мышления. И сначала надо подумать. А для этого надо остановиться и думать, думать, думать. Пока не продумаешь на уровне культуры».

Обсуждение принципиального различия и разделения действия преобразующего, исполняющего проект и размышления в связи с этим действием приводит участников цитируемой дискуссии к специальному заострению отношений производства в рамках воспроизводства и развития. Последнее, по ГП, относится к функции клуба. Причем именно клуб определяется не только как место подлинного образования и соответственно развития, но и как особая социально-культурная позиция, определяющая содержание производства.

«По реконструкциям, которые проводились в истории педагогики, первые формы образования вплетены в сам труд. Труд – категория нейтральная по отношению к различиям производства и воспроизводства. Труд есть и воспроизводящий и производящий одновременно (в ранних формах границ между ними нет). Границы устанавливаются, накладываясь сверху в силу социальной организации человеческого материала...

...Итак, сначала образование людей включено в сам процесс труда и осуществляется как аспект и сторона самого труда. И это дает возможность решать одновременно как трудовые задачи (воспроизводства и производства) так и воспитания. А учение еще не отделено от воспитания, ибо никаких методов и средств и, тем более, технологий нет и нет их организации. Они придут где-то со схоластической школой и по-настоящему с Я.А.Коменского...

...И это означает, что передача знаний и умений происходит закрытым образом, тайно. Перелом наступает вместе с первыми методологами – софистами, которые выдвинули мысль, что знание может продаваться, как и все остальное. И они начинают, с одной стороны, разрабатывать чистые техники мысли, а с другой стороны, брать деньги за

обучение искусству мыслить. И они были не только первыми методологами, но и первыми педагогами».

Благодаря этой реконструкции можно предположить, что превращение сокрытого процесса в открытый за счет технологизации, вычленения и отчуждения мысли от действия, а затем разворот мысли к действию, но уже в отношении управления, точно «снимает» схему «клуб-производство». Только «из Клуба» можно увидеть «Производство». Но тогда, усматривая в этих процессах место и функции конфликта нужно утверждать, что конфликт образуется в пространстве производства, а удерживается для разрешения в пространстве клуба. И именно благодаря возможности удерживать игрой в пространстве клуба конфликт, он обеспечивает развитие, но только для тех, кто играет. Игра мыслеобмена, таким образом, представляется как уникальная конструкция, способная разделять, различать, сопоставлять и связывать за счет объективаций и динамических отношений всю совокупность культурных, исторических и ситуационных характеристик.

Следовательно, игра, конечно же, не только форма для удержания мыслеобмена. Собственно мыслеобмен является сам по себе игрой и конфликтом одновременно. И то и другое принято обсуждать именно как формы, с помощью которых схватывается, содержится какой-то материал в его преобразованиях. Однако некоторое соответствие материала и формы только и порождает искомые содержания как такие организации мыследеятельности, на развитие которых и рассчитана игра как мыслеобмен.

И как здесь не вспомнить представления о возрастном соответствии игры. С одной стороны, это настолько старая тема, что уже казалось бы все, что можно, было сказано в целом ряде фундаментальных культурологических и психологических исследований (Й.Хейзинга, 1992; Д.Б.Эльконин, 1978; D. Fromberg, D. Bergen, 1998 и др.). И все же обсуждение игры как специальной конфликтной конструкции, а именно такой являются ОДИ продолжает оставаться актуальным, прежде всего для тех кто имеет эту практику как образовательную.

Теперь мне важно зафиксировать для возможной дискуссии только два тезиса. Один из них касается слойной структуры игровой морфологии. Второй – особенностей возрастного соответствия игровых конструкций.

Схема слойной структуры игры появилась в результате работы группы «Рефлексии в играх» на ОДИ в г. Горьком, посвященной построению понятия игры. Общая суть схемы в ее вербальной интерпретации выглядит как первоначально два деления игровой морфологии. В первом - слой проектировщиков и организаторов (оргтехнические позиции, методологические, игротехнические) отделялись от позиций других участников, которые определялись как рабочая морфология. Во втором – слой рабочей морфологии структурировался по уровневому принципу по основаниям возможностей занятия рефлексивной или аффективной продуктивной позиции. На этом основании выделялся слой игроков, занимающих позиции, характеризующиеся как продуктивно-рефлексивные; нижележащий слой определялся как аффективно-продуктивный; следующий за ним – аффективно-непродуктивный; и самый нижний – фоновой (формальное присутствие с фрагментарным участием). Основной пафос схемы состоял в том, что она пыталась объяснять «слойный» характер нормального игрового конфликта, т.е. возможности продуктивных оппозиций – коммуникаций и проблематизировала межслойную коммуникацию без специальной функции посредничества на общеигровом плацдарме. Одновременно заявлялись претензии к организатору на такого рода посредничество с учетом квалификации участников по слою. Вместе с тем, это была претензия на социально-психологическое описание игры в целом с точки зрения ее атрибутивных (необходимых) характеристик.

В материале цитируемого мной курса есть такой замечательный фрагмент, который, на мой взгляд иллюстрирует «рабочий» характер такой схемы, поскольку фактически курс, читаемый ГП с необходимостью превращался в своего рода игру.

«...Вроде Вы поняли то, на чем я все время настаиваю, что мышление и есть необходимая компонента жизнедеятельности и мыследеятельности.

И, более того, что она и есть главная. А потому, говорю я, нельзя жалеть время на размышления. И это не только принцип, записанный в руководстве по подготовке управленческого персонала, но это должно быть принципом современного общества и, следовательно, нашим принципом. Не надо жалеть время на размышления.

И.Фрумин: Я жалею свое время на его размышление.

ГП: Нельзя, Вы же сторонник коллективной мыследеятельности.

И.Ф.: До известных границ.

ГП.: Неправда все это. Неправильно. И мысль вообще возникает в оппозиции... Поскольку Вы сидите и храните свою мудрость при себе и боитесь ее представить. А Герман, он работает как надо и создает вот эти, необходимые для понимания оппозиции. Поэтому он «молоток», а Вы нет. (смех).

Из зала: Значит оппозиция может быть только в коммуникации?

ГП.: Оппозиции и конфликты только в коммуникации. И более того, **коммуникация для того и существует, чтобы эти оппозиции зарождать** (интонационно выделено ГП).

Из зала: А можно оппозицию назвать условно позицией одного человека?

ГП.: Позиция возникает за счет взаимного самоопределения. Если бы Герман не возникал со своим: «что Вы здесь констрелябите?» у меня бы вообще позиции не было. Ибо позиции друг друга взаимно ограничивают и себя таким образом творят: на бульоне или на помойке. Я понятно говорю?»

В этом коротком фрагменте, в котором обсуждались позиции участников относительно понимания практики образования в схемах производства, воспроизводства и развития, достаточно хорошо можно увидеть особенность той коммуникации, которая позволяет себе оппозицию, т.е. содержательный конфликт, вступая в реальный мыслеобмен. Вместе с тем нетрудно заметить, что именно возможность развернутой во времени своеобразной игры позволяет определиться позициям и соответствующим «слоям» участия. Так, становится просто наблюдаемым то обстоятельство, что только развернутый во времени и специально позиционно и тематически построенный сценарий (игровой или, как в данном случае – лекционный) фактически способствует оформлению и удержанию как внутрислойных процессов, в которых представлены конфликты разных позиций, так и межслойных (где кстати, могут сталкиваться содержательно сходные позиции, но имеющие в разных слоях участия совершенно разные оформления) за счет специальной работы посредника.

На мой взгляд, представления о слойной структуре игры позволяют проектировщикам игр для образовательной практики достаточно ответственно моделировать, а затем и в схематизациях и живом игровом процессе удерживать максимально большое количество участников в русле продуктивно конфликтных отношений. Для игровой практики, реализуемой в рамках так называемых учебных процессов, это обстоятельство обретает специальный смысл, т.к. участники игр определяются просто фактом принадлежности к курсу или специальности, а не собственным самоопределением. Это последнее как содержательное уже относится к рамкам игрового сценария. Т.е. участники, уже формально включенные в игровое мероприятие фактически обнаруживают себя действительно участниками и пробуют занять позиции или роли. Для методологического и психологического обеспечения такого

рода игры также важно понимать, какому игровому слою адресованы те или иные виды ресурсов.

Вопрос о возрастном соответствии игровых конструкций с точки зрения уместности ОДИ мне не кажется тривиальным. Когда мы проектируем игру для детей, мы ведь понимаем, что какой-то игровой материал оказывается конгруэнтным, а какой-то нет. И мы отличаем игры для дошкольников и игры для подростков, игры для мальчиков и для девочек. А когда мы затеваем игру (организационно-деятельностную) для студентов мы всякий раз должны вроде бы отдавать себе отчет, что мы собираемся решить за счет игры, какой переход, откуда и куда обустроить или открыть. Я не случайно отличаю игру со студентами от игр со специалистами, в которых участвуют люди, имеющие профессиональные схемы, языки описаний и достаточно структурированные представления о том, что они умеют решать задачи определенного класса. Т.е. они фактически имеют достаточные профессиональные опоры для оформления позиции и значит могут вступать в мыслеобмен, если поставленная и принятая проблема задевает эти позиции, апеллирует к ним и требует новых средств и соответствующих позиций. Другое дело студенты. За редчайшим исключением ничего из перечисленного как оснований для игры у них нет.

Ситуация состоит в том, что открыт вопрос о переходе из одного образовательного института в другой. Если вопрос так не стоит, то и смысла игры нет никакого. Но чем же отличается организация деятельности в одном институте от другого? В какой мере реальны притязания на профессиональную траекторию? Есть ли идеальные образы и мифы? И какие они образуют поляризации относительно образовательной и профессиональной реальности? Но главное, на что должны отвечать проектировщики и организаторы таких игр (мы в свое время в Утке называли их играми «на остуденчивание»): есть ли притязания на мышление?

Фактически, похоже, что задачами игр в переходе от одного образовательного института в другой является новое самоопределение и, следовательно, формирование новой позиции. Чем она определяется содержательно? На какие новые ресурсы можно ожидать экспансию в этой возрастной группе?

Вопрос о том, появляется ли игра мыслеобмена в горизонте начала студенческой жизни как востребованная, субъективно желательная? Если появляется, то какие оппозиции она актуализирует?

По аналогии с переходом из дошкольного в школьное детство можно предположить, что самоопределение-самоутверждение в это время связано с отчуждением признаков предыдущего возраста и особенным вниманием к атрибутам нового статуса. Отсюда может быть гипотеза, что притязания на новый статус могут иметь формальный или содержательный характер. Первый не предполагает никаких оппозиций, он ритуален, второй может быть представлен как пространство возможных коопераций при условии, что наряду с культурными образцами есть варианты достижений разного уровня позиционирования. Т.е. притязания на содержательные продвижения к новому статусу должны быть встречены достаточно высоким уровнем неопределенности и представлениями (в реальности и моделях) о типах ресурсов, необходимых для соответствующих достижений. Предельно важно, чтобы сам характер достижений был исключительно амбициозным и в то же время достаточно реалистичным в перспективах. То обстоятельство, что университетское образование понималось и понимается как научное прямо подсказывает выход на типы мышления и соответственно их границы. Это обстоятельство задает пространство игры в верхних слоях игровой морфологии, но таким образом, чтобы его можно было представить другим нижележащим слоям. В свою очередь эта «слоистая игра» не должна закрывать собой всю игру. Речь идет не только о разделении и соответствующих связках группового пространства игры и общего, но и о

возможностях позиционирования (проб) на общем пространстве нижележащих слоев в своей продуктивной функции, а не только как материала для вышележащего слоя.

Подчеркнуто возрастной характер игр в образовательной практике, по-моему, специально апеллирует к слойно-структурной схеме игровой морфологии. Т.е. если в живой игре удастся представить соответствующие наборы позиций и открыть их участникам за счет содержательного конфликта, обеспеченного посредничеством, есть шанс получить в университете приток в соответствующие клубы, которые будут определять образовательное производство. Собственно достижению этой цели, я думаю, и должны способствовать игры в образовании. Притязания и соответствующие амбиции связанные с занятием мест в клубах так характерные для студенческого периода жизни, при условии определенного содержательного культа клуба (наука, искусства, политика) по-видимому, и есть источник образовательной энергии. И, похоже, игра может служить и достаточно эффективным пусковым механизмом и институтом, обеспечивающим развитие клуба.

Примечание.* Фрагменты материалов лекций воспроизводятся с расшифровок аудиозаписи, сделанной автором (Б.Х.).

Литература.

1. Зиммель Г. Избранное в 2-х т. Философия культуры. М., Юристъ, 1996. Т. 1. с. 514.
2. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., Педагогика, 1978
3. Хейзинга Й. Homo ludens в тени заветного дня. М., Прогресс-Академия, 1992.
4. Play from birth to twelve and beyond: Contexts, Perspectives. And Meanings (1998). Garland Publishing, Inc., NY. London. Ed. Doris Pronin Fromberg and Doris Bergen.
5. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. М., СПб., Питер, 2003.