

МЕТОД ФОКУС-ГРУППЫ И РОЛЕВАЯ ИГРА: ПОТЕНЦИАЛ И ОГРАНИЧЕНИЯ В ИССЛЕДОВАНИИ СОЦИАЛЬНО ЧУВСТВИТЕЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ

Артур Холявин

Артур Холявин – аспирант факультета политических наук и социологии Европейского университета в Санкт-Петербурге. Адрес для переписки: ЕУСПб, ул. Гагаринская, 3, Санкт-Петербург, 191187, Россия. aholavins@eu.spb.ru.

Данная статья посвящена обсуждению существующих ограничений в применении метода фокус-группы, в частности – при изучении социально-чувствительных проблем. На примере международного проекта по изучению практик и дискурсов о сексуальном буллинге (травле) автор указывает на проблемы высокого порога доверия, конформизма при групповой динамике и *post hoc*-воспроизводства рационализированного опыта. В качестве возможного решения указанных проблем он предлагает использовать элементы ролевых игр и симуляций, которые позволили бы дополнить фокус-группу наблюдением, снизить порог недоверия и степень конформизма в группе. О механизмах, по которым такой подход работает, автор рассказывает на основе личного опыта участия (в том числе в качестве ведущего) в ролевых играх и симуляциях в рамках различных проектов с использованием методик неформального образования.

Ключевые слова: ролевая игра; фокус-группа; сексуальный буллинг

Цель этой работы – обсудить проблемы и методики исследования этически сложных и социально чувствительных тем, в частности – рассмотреть возможность применения ролевых и симуляционных методик в проведении фокус-групп. Вопрос построения доверия между информантом и исследователем является одним из ключевых аспектов успешного социального исследования. Доверительных отношений с информантом требует, без сомнения, изучение проблемы сексуального буллинга (*bullying*)¹ среди подростков – проблемы, которая остается малоизученной, и не в последнюю очередь именно в связи с трудностями, возникающими со сбором данных для анализа. Исправить эту ситуацию призван был проект Городского университета Лидса (Leeds Beckett University) «Сексуальный буллинг в сре-

¹ При рассмотрении возможных вариантов перевода я использую именно устоявшийся термин «буллинг», и лишь иногда – семантически близкое понятие «травля».

де молодежи в пяти европейских странах» (Addressing Sexual Bullying Across Europe (ASBAE) project), проводившийся в 2013–2014 годах (ASBAE 2015a). Понятие «сексуальный буллинг» в данном случае является «зонтичным» термином, который используется для обозначения сексуальных домогательств (англ. *harassment*), травли (англ. *bullying*) в связи с сексуальной ориентацией или сексуальной идентичностью и травли в связи с гендерной идентичностью (ASBAE 2015a:9; ASBAE 2015b)².

Можно предположить, что гендерное неравенство и гетеронормативность могут способствовать широкому распространению феномена сексуального буллинга (Schilt and Westbrook 2009). И действительно – исследование показало, что примерно три четверти подростков из пяти европейских стран (Великобритании, Словении, Латвии, Италии и Болгарии) в возрасте от 13 до 18 лет хотя бы однажды подвергались сексуальной травле (ASBAE 2015a:5). Однако говорить о том, что в результате одного проекта социальная проблема была должным образом проанализирована, а тема перестала быть трудной для исследования, не приходится. Как непосредственный участник проекта (я был модератором фокус-групп, проводившихся с подростками) я хотел бы поделиться некоторыми размышлениями по поводу особенностей и специфических трудностей, связанных с использованием метода фокус-группы в таком исследовании. Стоит отметить, что фокус-группы не были организованы специально для подростков, ставших жертвами буллинга. Напротив, цели исследования заключались в изучении и практик, и дискурсов сексуального буллинга. Соответственно, отбор информантов подразумевал поиск среди широких слоев молодежи. Так, в Латвии, например, нам важно было иметь в фокус-группе представителей как латышской, так и русской общины, а во всех пяти странах – соблюсти гендерный баланс среди информантов. Фактически группы набирались из уже имеющихся в рамках сложившихся институтов сообществ – летних лагерей, школ, спортивных кружков.

Уже сама формулировка темы (сексуальный буллинг среди подростков) заставляет предположить определенные потенциальные трудности в проведении фокус-групп как для модераторов, так и для исследователей, анализирующих полученные данные. Например, каким образом исследователь может обеспечить достаточный уровень доверия и открытости информанта при обсуждении столь личной темы, а следовательно, и достоверность полученных данных? Как вовлечь информантов в процесс обсуждения (а не наблюдать за тем, как наиболее активные участники фокус-группы «перетягивают одеяло» на себя)? Кроме того, сама сущность метода фокус-группы ведет к рискам конформизма, «группомыслия» – каковы в таком случае способы, позволяющие эти риски снизить? И наконец, можно ли как-то снизить влияние наблюдателя (исследователя) на объект исследования? Пытаясь ответить на эти вопросы, я обнаружил, что возможным решением могут стать методики, использующиеся в нефор-

² Под травлей понимается «осознанное повторяющееся причинение вреда, от которого жертве трудно защититься (дисбаланс в силе/власти)» (Aalsma and Brown 2008:101).

мальном образовании (*non-formal education*, а именно – элементы ролевой игры и симуляций, используемые тренерами перед «рефлексией» (последняя по своей форме близка к фокус-группе).

Все эти обстоятельства до известной степени определяют структуру настоящей работы. Вначале я описываю собственный опыт проведения фокус-групп в рамках проекта Городского университета Лидса, затем формулирую основные проблемы, с которыми я столкнулся при проведении исследования, и в заключение предлагаю возможные решения этих проблем с помощью элементов неформального образования.

ФОКУС-ГРУППЫ О СЕКСУАЛЬНОМ НАСИЛИИ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ В ЛАТВИИ

В августе 2013 года я в команде с тремя девушками приехал в летний школьный лагерь в небольшом городке на западе Латвии: мы выступали как модераторы, в задачи которых входило проведение фокус-групп по проблемам буллинга среди подростков. По условиям дизайна исследования девушки отвечали за проведение фокус-групп с девушками, а я – за проведение фокус-групп с юношами. Участники фокус-групп были примерно одного возраста – 16–18 лет. Всего в лагере было около 40 человек. Информация о том, кто наши информанты, откуда они, чем занимаются и как попали в летний лагерь, оставалась для нас неизвестной, это выяснилось лишь в ходе неформальных бесед с ребятами, состоявшихся *после* проведения фокус-группы. Без предварительной подготовки вожатые привели нас (отдельно друг от друга) в небольшие комнаты, куда пригласили и участников исследования (девушек – к девушкам, юношей – ко мне). После краткого рассказа о теме и задачах исследования и заполнения формы информированного согласия мы перешли к непосредственному обсуждению темы травли (и затем сексуально-го буллинга как такового).

Структура фокус-группы была трехчастной. Сначала планировалось обсуждение проблем в отношениях со сверстниками вообще. Затем определение основных понятий (предположения информантов, их отношение к определениям, предложенным модераторами) и просмотр двух коротких мультфильмов с примерами сексуального буллинга. В заключение предполагалось обсуждение увиденного в связи с личным опытом. Между вторым и третьим этапом фокус-группы информантам предлагалось заполнить анонимную анкету. С одной стороны, такая анкета (и с закрытыми, и с открытыми вопросами) позволяла сократить возможные недостатки открытого интервьюирования в рамках фокус-группы. С другой – само обсуждение становилось вторичным: если все уже рассказано в анкетах, то зачем повторяться? Задавая сейчас этот вопрос, я в первую очередь опираюсь на реакцию самих информантов (как моих, так и тех, кто был в группах моих коллег).

Первая часть фокус-группы (как в конкретном описываемом случае, так и в прочих) проходила в попытках модераторов «разговорить» информантов, сделать это было нелегко. Перед нами сидели незнакомые нам, но знакомые между собой

совсем молодые люди. Мы предлагали им говорить о сексе, а ведь это тема, которую, например, латвийские подростки не привыкли обсуждать со взрослыми. И более того, мы хотели, чтобы они обсуждали такие острые темы, как сексуальная травля и насилие (об этом и вовсе не принято говорить). Без должного знакомства информантов между собой и информантов с модераторами беседа зачастую не складывалась. В результате мы получили крайне мало информации от участников фокус-групп – отвечали только некоторые из информантов, причем ответы часто были короткими и формальными. Более того, полученная информация, как правило, отражала прежде всего точку зрения наиболее активно говорящего участника (либо модератора, либо ситуативного лидера группы). Так, если лидер группы говорил, что конкретный описываемый случай (например, травить одноклассницу за ее активную сексуальность) – это норма, то даже те информанты, которые приводили в своих анкетах такие примеры как формы буллинга, в этот момент соглашались с мнением лидера.

Кроме того, запись на диктофон в сочетании с «информированным согласием» не способствует установлению доверительных отношений. Необходимость подписывать бумаги и обещание организаторов «использовать данные анонимно и только в обобщенном виде» скорее отпугивали, чем успокаивали участников фокус-групп. Анализу этого явления посвящен ряд методологических исследований (Edwards and Alldred 1999; Heath et al. 2007). Вероятно, до оформления официальных бумаг между информантом и модератором существовали неформальные отношения. Поначалу ребята с любопытством спрашивали: «А Вы кто? А как будет проходить исследование?», а после официальной части (важной с этической точки зрения) эти отношения становятся формальными и несколько натянутыми. Подростки оказались особенно чувствительны к официозу: улыбки и шуточный настрой перед началом фокус-группы после процедуры ознакомления с «правилами» и прочим перешли в серьезность.

Кроме того, формат фокус-группы задает условия для групповой беседы, но в случае обсуждения чувствительной темы – с малознакомым сторонним человеком, в присутствии третьих лиц – не позволяют достичь должного уровня вовлеченности. При обсуждении общих проблем или ранее рационализированного опыта информанты воспроизводят конвенциональные дискурсы, но редко обращаются именно к личному опыту. Неудивительно, что главный вывод исследования – «три четверти хотя бы единожды испытывали сексуальный буллинг» – количественный. Это то, что удалось выяснить в результате опроса. Но зачем тогда нужно было проводить фокус-группы (притом, что метод этот был заявлен в исследовании как основной)? Или это было лишь способом создания общего языка для информантов и исследователей при заполнении анкет?

Стоит отметить, что в беседе активно участвовали лишь несколько информантов. Например, из последующей расшифровки проведенных фокус-групп следует, что один информант соглашался с плохо скрытым социальным подтекстом (нормативным содержанием) исследования: «плохо это – хватать за интимные части тела девушек без их разрешения», травить из-за сексуальной ориентации или гендерной идентичности – «тоже нехорошо, конечно». Тогда как другой (по виду и стилю

общения самый бойкий и уверенный в себе) откровенно дурачился: «Какой буллинг? Не бывает такого. Не среди моих друзей во всяком случае». Третий же занял иную позицию: «Буллинг – это норма». Остальные (в частности, те, кто дал в анкетах наиболее развернутые, с примерами из собственного опыта, ответы) либо молчали, либо ограничивались короткими общими фразами. Какое-то разнообразие ответов, приведенных в настоящей работе, объясняется профессиональными навыками модератора и тем, что цитаты собраны из нескольких фокус-групп, которые проводили разные исследователи.

Мультфильмы, просмотр которых, как предполагалось, спровоцирует дискуссию, наоборот иногда становились ее «убийцами». Как видно из записи моего полевого дневника, один из информантов (уже в другом, рижском, лагере) сказал: «В мультике все показано – вы и так знаете, что такое сексуальный буллинг». Моя интерпретация этой неудачи заключается в том, что сконструированная в роликах реальность воспринималась как «художественное произведение». Между опытом информантов, их ощущениями и происходящим на экране существует эмоциональная и эпистемологическая преграда. Я имею в виду, что подростки отчетливо ощутили разницу между «выдуманной историей про других» и «тем, что происходит в реальной жизни». Во время обсуждения возникает разделение на «мой опыт» (переработанный и отчужденный) и «я-здесь-и-сейчас», а мультфильмы лишь усугубили этот процесс.

В заключение этих зарисовок стоит отметить, что основные проблемы при проведении фокус-групп заключались в спонтанности, в возрастной специфике участников в сочетании с чувствительностью их к теме, наконец, в трудностях, связанных с преодолением дискурсивного уровня. Вследствие этого результаты исследования имели весьма общий характер, хотя и подтвердили широкое распространение буллинга среди молодежи.

ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ФОКУС-ГРУПП

Как указывают Дэвид Стюарт и Прем Шамдасани в книге, посвященной теории и практике проведения фокус-групп, критика этого метода сосредоточена вокруг недостаточной «количественной» составляющей и одновременно отсутствия глубины в нем как в качественном исследовании (Stewart and Shamdasani 2007:xiii). Вообще фокус-группы проводятся с большим количеством людей, чем исследования, использующие метод интервьюирования. Фактически принципы и условия использования метода по-прежнему не могут преодолеть границы качественного метода со всеми сопутствующими недостатками в отношении репрезентативности. В то же время данные, полученные от каждого конкретного информанта, не так «глубоки», как при глубинном интервью тет-а-тет.

Еще один пункт критики – «частое привлечение неопытных модераторов» (Stewart and Shamdasani 2007:xiii). Последнее вполне справедливо для рассматриваемого здесь исследования о сексуальном буллинге. И речь не об отсутствии подготовительных тренингов или опыта проведения фокус-групп (и то и другое у всех модераторов в той или иной степени было). Стюарт и Шамдасани подразуме-

вают скорее определенный уровень профессионализации – модератор как профессия, проведение фокус-групп как основной вид деятельности. Но мои последующие размышления о пользе привлечения элементов неформального образования относятся именно к реальным условиям, в которых проводятся фокус-группы, а не к «идеал-типической» фокус-группе, описанной Стюартом и Шамдасани. Поэтому их аргумент о том, что проблема не в самом методе, а в его применении, не выглядит убедительным. Ведь даже идеал-типическая фокус-группа сталкивается с проблемами, связанными с недостатком доверия и переходом от воспроизводства дискурсов к обсуждению практик. Так, Никола Робинсон (Robinson 1999) уже упоминал о проблеме конформизма информантов (причем именно среди подростков) в своей обзорной методологической статье о применимости фокус-групп в исследованиях социологии здоровья. В этой же работе он пишет о «нечестности информантов», проявляющейся тогда, когда речь заходит об исследовании сексуального поведения (Robinson 1999:906–907).

Третий аспект критики метода относится к роли модератора, который, в отличие от интервьюера, вынужден гораздо более активно включаться в обсуждение, чтобы управлять процессом дискуссии и выражения мнений (Frankfort-Nachmais and Nachmais 2008). Иными словами, модератор должен не только активно слушать и следить за реакциями одного человека, но контролировать взаимодействие сразу нескольких человек, пресекать (или поощрять) возможные конфликты, чаще и больше акцентировать внимание на каких-то идеях и мыслях (потому, что их в принципе больше в обсуждении, а значит многие из них их проще «потерять» в процессе группового интервьюирования).

Итак, и на практике, и в теории проведение фокус-групп в этом проекте неизбежно вело к нескольким методологическим проблемам. Во-первых, это недостаток доверия, возникающий в результате спонтанности создания групп. Эта проблема усугубляется ощущением обязательности (участие в исследовании по просьбе преподавателей) и «скуки» (в отличие от игровых форм деятельности, которые практиковались в молодежном лагере). Во-вторых, сами темы исследования приводят к нежеланию открыто выражать свое мнение. Эта проблема становится острее и существеннее из-за конформизма большинства информантов, проявляющегося в отношениях с отдельными ситуативными лидерами и модераторами. В результате говорят наиболее активные информанты.

Смежным ограничением (уже на эпистемологическом уровне) становится то, что информанты воспринимают тему отстраненно, дистанцируясь от собственного опыта. Можно также сказать, что у них отсутствует «моральный шок». Возможный максимум – это то, что информанты могут обращаться при обсуждении собственного опыта к своему прошлому (уже рационализированному). Вследствие этого изучение практик становится невозможным, так как фокус-группы открывают лишь дискурсы и отношения к тем или иным социальным феноменам. В результате для уточнения и выяснения «фактов» исследователи вынуждены использовать анкетирование после фокус-группы. Иными словами, уже на уровне дизайна исследования мы признаем, что фокус-группа не работает как полноценный метод.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РОЛЕВАЯ ИГРА КАК МЕТОД СБОРА ДАННЫХ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

В педагогике (в том числе занимающейся неформальным образованием), существуют методики, которые изначально направлены на решение проблем аналогичных тем, которые могут возникать при проведении фокус-групп на острые, этически чувствительные темы. Эти методики, объединяемые под названием *learning by doing*, направлены на преодоление недоверия, они позволяют создать «безопасную среду»³. Ключевую роль в этом играют симуляции/«отыгрывания» проблемных ситуаций. Иными словами, пассивность группы и активность отдельных информантов – не частный случай, а самостоятельное, распространенное явление, известное педагогике. Значительная часть методов совмещают элементы дизайна классического психологического эксперимента (симуляция, ролевая игра), фокус-группы и наблюдения.

Главная цель *learning by doing* в неформальном образовании – дать участникам образовательного процесса пережить на собственном опыте некоторые социальные феномены, которые нежелательно переживать в реальности. Например, речь идет о таких вещах, как различные виды дискриминации, позиции неравенства, недемократическое принятие решений, зависимость от другого. Поэтому этот метод активно используется в социальных проектах и в значительной степени на онтологическом уровне восходит к либерально-демократической традиции. Так как различные формы дискриминации и конфликты обычно напрямую связаны с неравенством, ощущением несправедливости, «чувствительными» темами уязвимости и небезопасности, то методы симуляции и ролевых игр в рамках *learning by doing* выглядят вполне применимыми и в случае исследования сексуального буллинга. Конечно, речь идет не о непосредственном переживании опыта жертвы, но о конструировании неких социальных условий, которые приблизили бы информантов к пониманию и ощущению «схожести» изучаемой темы и предложенной для «отыгрывания» ситуации. Оставляя в стороне идеологическое поле применения *learning by doing* в педагогике, следует отметить порядок процедур, которые направлены на создание знания у участников образовательного процесса.

Эти процедуры одновременно направлены на рефлексию ученика и на удобство интерпретации происходящего преподавателем (тренером). Именно в этом я вижу возможную пользу для социального исследования и эпистемологическую применимость совокупности методов неформального образования (и подхода в целом) к социальным наукам. Стоит также отметить, что рассматриваемый метод имеет некоторое сходство с этнометодологией (сознательное раз-

³ В сети существует масса «сборников методов», в которых можно ознакомиться с примерами конкретных ролевых игр и симуляций. Некоторые из них можно посмотреть в разделе «Инструментарий» сайта одного из проектов программы «Молодежь в действии», финансируемого Европейским союзом (<https://www.salto-youth.net/Toolbox>), например, те, что направлены на симуляции и отыгрыш в рамках ролевых игр конфликтных ситуаций, в частности и сексуального буллинга (интересен метод «театра угнетенных»).

рушение социального порядка для анализа конструирования и поддержание этого порядка, механизмов взаимодействия, позволяющих «нормализовать» ситуацию, вызывающую дискомфорт). Кроме того, можно провести также параллели с традицией, изучающей социальные роли. В рамках этого метода людям в буквальном смысле назначаются роли или ставятся такие условия, что они вынуждены выбрать роль. То есть метод направлен на создание условий для раскрытия механизма микроуровневого воспроизводства себя, своего поведения и позиционирования.

Один из ключевых теоретиков и методологов ролевых игр Крыся Ярдли-Матвейчук в своей книге «Role Play: Theory and Practice» предлагает следующее определение: «ролевая игра – это действия, характеризующиеся вовлечением участников в “как бы” или “симулируемые” действия и условия» (Yardley-Matwiejczuk 1997:1). Кроме того, она пишет о том, что «ролевая игра или техники симуляции – это способ конструирования и аппроксимирования аспектов опыта и эпизодов “реальной жизни” при контролируемых условиях, которые во многом инициированы и/или определены экспериментатором или терапевтом» (1). Однако не стоит считать эти определения универсальными, хотя бы потому, что понятия «как бы» и «симулируемые» требуют дополнительного анализа. Так, сама Ярдли-Матвейчук две главы своей книги (60–88) полностью посвятила определению понятия «ролевая игра», поскольку определение как таковое влияет на методологическую применимость этого способа. Для меня же важно общее направление, пересекающееся с логикой *learning by doing*: действия и условия, непривычные для участников, создаваемые для получения нового опыта.

Стоит отметить, что существует сразу несколько разделов социологии, в которых ролевые игры и симуляции занимают в инструментарии исследователей вполне легитимное место. Например, игры в рамках метода фокус-групп уже используются (Robinson 1999:907), причем они включались в инструментарий метода основными создателями его изначально (Kitzinger 1990). В экономической социологии изучалось использование данных из игры «Simsoc» для анализа рыночного поведения (Stern 1974). Уже в 1960-х годах элементы симуляции и ролевых игр использовались в исследованиях «управления, теории атрибуции и принятии решений (decision-making)» (Yardley-Matwiejczuk 1997:16). Игровые методики также применяются для изучения групповой динамики в маркетинге и управлении персоналом (например, Illich 1973).

В контексте применимости ролевых игр и симуляций к фокус-группам (в виде дополнения) важно, что последовательность процедур игровых методов направлена на создание знания у участников образовательного процесса *learning by doing* (сначала – айсбрейкер, затем – игра, после – дискуссия). Данные процедуры одновременно направлены на рефлексию ученика и удобство интерпретации происходящего преподавателем (тренером). Именно в этом я вижу возможную пользу для социально-научного исследования и

эпистемологическую применимость совокупности методов неформального образования (и подхода в целом) к социальным наукам⁴.

Наконец, рассмотрим сильные стороны и ограничения использования ролевых игр в эмпирическом исследовании. Если говорить о «пользе» ролевых игр, то стоит отметить возможность избежать проблемы *post hoc*-отчетности (Yardley-Matwiejczuk 1997:2), когда в интервью и обсуждении в фокус-группах информанты обращаются к ранее пережитому и вынуждены восстанавливать свои впечатления, мнения, эмоции, действия, что неизбежно приводит к снижению достоверности полученных данных. Кроме того, ролевая игра позволяет (по крайней мере – пытается это сделать) реконтекстуализировать социальный акт и смыслы, лежащие за социальным действием (11). Без внимательного наблюдения за непосредственным действием в реальном времени и без возможности каким-то образом манипулировать переменными (или хотя бы некоторыми условиями) понимание социальных актов и их значения бывает ограниченным и недостаточно достоверным. Таким образом, ролевая игра выступает, помимо прочего, способом повысить валидность исследования (обоснованность выводов и их соотносимость с изучаемым социальным явлением).

Переходя к ограничениям, существующим на эпистемологическом уровне, стоит отметить так называемое вырывание из культурного контекста – условия социального эксперимента не тождественны социальному взаимодействию вне эксперимента (Yardley-Matwiejczuk 1997:6). Несмотря на то, что на субъективном уровне, по моим ощущениям, неравенство во время симуляции в неформальном образовании воспринимается так же (или даже острее за счет большей наглядности), как в реальности, нельзя воспринимать это ощущение как доказательство эпистемологического единства квазиэкспериментальных условий и социальной реальности.

Принимая во внимание возможные ограничения использования ролевой игры в социальном исследовании, стоит отметить, что я предлагаю рассматривать ролевую игру не как основной метод исследования, а как метод сбора некоторых данных (практик, ситуативных поведенческих паттернов, конструирования речи и дискурса при непосредственном взаимодействии, а не при построении ретроспективной картины по результатам когнитивной работы) или как инструмент для улучшения качества полученных с помощью других методов данных (например, с помощью метода фокус-группы). Кроме того, если игра является «прелюдией» к самому сбору данных, то вопрос о ее эпистемологической состоятельности в общем снимается. Игра способствует тому, что последующая групповая дискуссия становится предметной, насыщенной, развернутой. Наконец, ролевая игра предоставляет материал для уточнения вопросов во время фокус-группы и способствует лучшему пониманию озвученных дискурсов и текстов (Yardley-Matwiejczuk 1997:11–12).

⁴ Стоит также отметить, что данный метод имеет некоторые схожие черты с экспериментальной психологией (искусственное создание неких социальных условий для отобранной группы людей для анализа их реакций и поведения) и этнометодологией (сознательное разрушение социального порядка для анализа конструирования и поддержание этого порядка, механизмов взаимодействия, позволяющих «нормализовать» ситуацию, вызывающую дискомфорт).

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РОЛЕВАЯ ИГРА КАК МЕТОД СБОРА ДАННЫХ: ЛИЧНЫЙ ОПЫТ

Я принимал участие в ролевой игре в качестве ученика. Будучи на тот момент магистрантом программы по политологии, я имел приблизительное представление о понятии «демократия», об основных принципах переговоров, принятии решений и феномене дискриминации. В ходе несложной, на первый взгляд, игры мне и моим коллегам надо было разделить на команды и следовать обычному игровому сценарию: определять очередность участия, выполнять задания. Содержание игры заключалось в том, чтобы формулировать правила демократического процесса, применять их. Победителем становился тот, кто первым дошел до конца поля, ему полагался приз – торт. Совершая эти элементарные действия, я не сумел распознать их скрытый смысл – сверхзадачу тренера. Никто из участников не осознавал, какой именно процесс мы моделируем своими действиями. Я и мои коллеги быстро сформировали группы, включились в соревновательный процесс, боролись за награду. Однако на определенном этапе игры нам разрешили самостоятельно и произвольно сформулировать правила борьбы за приз: переговоры, верховенство закона, солидарность. Мы стремились прежде всего создать препятствия для своих конкурентов. В конце концов кто-то предложил правило: «Только наша команда получает торт». И представители именно этой команды тут же его получили – в обход правил демократического процесса. Часть участников осталась ни с чем, маленькая группа захватила власть и получила доступ к главному ресурсу.

Такая ситуация вызвала конфликт, который участники (потенциально – информанты) хотели разрешить и обсудить. Им было что сказать по поводу принятых решений и сформулированных правил, и не вынужденно (раз исследователь что-то спросил, то надо что-то ответить), а движимые внутренней мотивацией: они только что испытали то, что необходимо обсудить. Их впечатления были новы, они еще не были рационализированы («проговорить» – это и есть та самая рефлексия, которая позволяет видеть первичные дискурсы и реакции на практики, а не на поздние рационализации). В определенном смысле, демократия и буллинг – довольно далекие проблемы. Можно ли инсценировать ситуации буллинга? Корректно ли это? Снять эти вопросы может рефлексия по поводу возможностей метода ролевой игры – какие именно проблемы сбора информации она позволяет преодолеть?

Еще один важный элемент исследовательской ролевой игры (как в педагогике, так и в психологии; ср., например, психодраму) – это создание соответствующих условий. В первую очередь я говорю о психологической подготовке участников исследования. Если говорить простым языком, то речь идет о «вживании в роль». Для этого существуют различные психологические методики, и их применение имеет большое значение для успеха игрового метода. Например, в Брюсселе на тренинге по подготовке тренеров неформального образования под руководством профессиональных педагогов нас около пятнадцати минут готовили к предстоящей игре. Тренеры просили каждого закрыть глаза и принять удобную позу. Далее, фасилитаторы зачитывали вопросы, ответы на которые позволяли более тес-

но ассоциировать себя с полученной социальной ролью. Например, отвечая на вопрос «Можете ли Вы себе позволить ходить в кино раз в неделю?», участники, играющие роль «одинокой матери-инвалида» или «успешного бизнесмена-миллионера» пытались перевоплощаться и представлять различные образы. Это способствовало формированию релевантного эмоционального фона и грядущего морального шока.

Тут стоит отметить, что при групповом обсуждении, следующем за игрой, действия участников моделировали реакцию их персонажей и, следовательно, лишь воспроизводили некоторые дискурсивные диспозиции и стереотипы. Впрочем, в определенной степени данная проблема характерна для любого качественного исследования, подразумевающего *общение* с информантом. Главным отличием тут выступает тот факт, что исследователь может столкнуться с тем, что общается не с социально навязанной маской, а самостоятельно созданным и уже присвоенным образом. Так или иначе возникает возможность обсуждать конкретные действия в конкретных ситуациях (пусть на уровне моделей, но и это более продуктивно, чем просмотр мультфильмов или вербальные пояснения).

Обобщая сказанное, стоит отметить, что благодаря методам неформального образования (в частности ролевым играм, симуляциям и айсбрейкерам) в группе возникает дружественная атмосфера и долгосрочная групповая динамика, которой можно управлять. В результате доверие и открытость при обсуждении значительно выше. Кроме того, снижается степень конформизма, поскольку возникает «безопасная среда». В конце концов, использование игровых методов и симуляций (в гораздо более широком масштабе, нежели это предполагалось Джинни Китцингер) позволяет воссоздать моральный шок, восстанавливая пережитый опыт в реальном времени, и эта особенность усиливает исследовательский потенциал метода.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, метод фокус-группы, особенно при изучении социально чувствительных проблем, имеет ряд существенных ограничений. Во-первых, трудно преодолеть порог недоверия между ведущим фокус-группы и информантами. Во-вторых, групповая динамика становится значительным препятствием для получения широкого спектра дискурсов и мнений, поскольку доминирующие информанты не позволяют альтернативным дискурсам проявить себя. Наконец, фокус-группы предоставляют исследователю когнитивно переработанную, «рационализированную» информацию. Между тем изучение социально чувствительных тем требует осознания непосредственных практик, реакций и когнитивных конструкторов. Применение ролевых игр и симуляций, несмотря на некоторые эпистемологические трудности, могут помочь в решении этих проблем. Речь идет о возможности более масштабного исследования (метод предполагает работу с большим количеством информантов и меньшую трудоемкость – если измерять его затраченными человеко-часами), о получении более «насыщенных» данных. Наконец, здесь важна квазиэкспериментальная составляющая – возможность моделировать со-

циальное взаимодействие, изменять правила игры для создания контрольной группы. Кроме того, влияние исследователя здесь снижается благодаря игровой части, когда исследователь не вмешивается в процесс взаимодействия. И в дополнение к перечисленному метод позволяет защитить от давления главных дискурсов альтернативные точки зрения и опыт, не совпадающий с опытом лидера группы.

Стоит отметить, однако, что ограничения и возможные трудности требуют дальнейшего анализа и обсуждения. Это касается и технических вещей (вроде невозможности совмещать роль тренера и делающего попутно заметки исследователя), и крайне важной с эпистемологической точки зрения необходимости обосновать аналитически, до какой степени моделирование социального взаимодействия воспроизводит само социальное взаимодействие. Последнее по-прежнему является камнем преткновения. Однако, как показывает опыт предыдущих социологических исследований, использующих для сбора данных ролевые игры, эта проблема не является неразрешимой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Aalsma, Matthew C., and James R. Brown. 2008. "What Is Bullying?" *Journal of Adolescent Health* 43(2):101–102.
- Alexander, Cristofer N., and Gayle D. Scriven. 1977. "Role Playing: An Essential Component of Experimentation." *Personality and Social Psychology Bulletin* 3(3):455–466.
- ASBAE. 2015a. "Sexual Bullying in Young People across Five European Countries: Research Report for the Addressing Sexual Bullying Across Europe (ASBAE) Project." Retrieved April 26 2015 (<http://www.asbae.eu/wp-content/uploads/2015/04/Research-report-final.pdf>).
- ASBAE. 2015b. "What Is Sexual Bullying?" Retrieved March 3, 2016 (<http://www.asbae.eu/professionals/what-is-sexual-bullying-2/>).
- Edwards, Rosalind, and Pam Alldred. 1999. "Children and Young People's Views of Social Research: The Case of Research on Home–School Relations." *Childhood* 6(2):261–281.
- Frankfort-Nachmais, Chava, and David Nachmais. 2008. *Research Methods in the Social Sciences*. 7th edition. New York: Worth Publishers.
- Heath, Sue, Vikki Charles, Graham Crow, and Rose Wiles. 2007. "Informed Consent, Gatekeepers and Go-Betweens: Negotiating Consent in Child- and Youth- Orientated Institutions." *British Educational Research Journal* 33(3):403–417.
- Illich, Ivan. [1973] 2001. *Tools for Conviviality*. London: Marion Boyars.
- Kitzinger, Jenny. 1990. "Recalling the Pain." *Nursing Times* 86(3):38–40.
- Robinson, Nicola. 1999. "The Use of Focus Group Methodology—with Selected Examples from Sexual Health Research." *Journal of Advanced Nursing* 29(4):905–913.
- Schilt, Kristen, and Laurel Westbrook. 2009. "Doing Gender, Doing Heteronormativity: 'Gender Normals,' Transgender People, and the Social Maintenance of Heterosexuality." *Gender & Society* 23(4):440–464.
- Stern, Robert N. 1974. "Market Behavior in a Simulated Society: Illustrating the Sociology of Economic Phenomena." *Simulation & Gaming* 5(4):347–362.
- Stewart, David W., Prem N. Shamdasani, and Dennis W. Rook. [1990] 2007. *Focus Groups: Theory and Practice*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yardley-Matwiejczuk, Krysia M. 1997. *Role Play: Theory and Practice*. London: Sage Publications.

FOCUS GROUP METHODS AND ROLE-PLAYING GAMES: POTENTIAL AND LIMITATIONS FOR SOCIALLY SENSITIVE RESEARCH

Artur Holavin

Artur Holavin is a PhD student in the Faculty of Political Science and Sociology, European University at Saint Petersburg. Address for correspondence: Gagarinskaia ulitsa, 3, Saint Petersburg, 191187, Russia. aholavins@eu.spb.ru.

The text discusses existing limits to the use of focus group methods, especially when it comes to sensitive research topics. Based on my experience of participation in an international research project on sexual bullying, I point out the issues of distrust, conformism promoting group dynamics, and the limits of post hoc “rationalized” discourses among focus group subjects. Drawing upon my experience of nonformal educational “learning by doing” projects, I propose the use of role-playing and simulation elements as supplementary methods to tackle the above-mentioned issues. In conclusion, I summarize possible methodological advantages of the use of role-play elements in qualitative sociological research, as well as some possible epistemological limits of the method.

Keywords: Role-Playing Games; Focus Groups; Sexual Bullying