

**Жуков Ю.М.**

**Ж86** Коммуникативный тренинг. — М.: Гардарики, 2003. — 223 с.

**ISBN 5-8297-0163-4**

В книге обсуждаются преимущества и недостатки двух ведущих технологий современного тренинга, компетенциарной и экспериентальной, и пути их возможной интеграции в рамках единой концепции; обосновывается тезис о решающем значении сбалансированности активности участников коммуникативного тренинга в обеспечении его успешности; рассматриваются различные функции обратной связи и ее роль в формировании ряда тренинговых эффектов. Особое внимание уделено технологиям управления собственным коммуникативным поведением.

Книга адресована не только профессионалам, участвующим в организации и проведении различных программ совершенствования профессиональной, социальной и личностной компетентности, но и всем тем, кто сознательно и осмысленно «выстраивает» свою профессиональную, социальную и личную карьеру.

**УДК 159.9:316.6(075.8)**  
**ББК 88.53**

**ISBN 5-8297-0163-4**

© «Гардарики», 2003  
© Жуков Ю.М., 2003

Нажмите здесь, чтобы перейти  
в наш магазин

# Содержание

|                      |   |
|----------------------|---|
| К читателю . . . . . | 5 |
| Введение . . . . .   | 6 |

## Часть I. Оценка эффективности коммуникативного тренинга

|   |     |
|---|-----|
| Глава 1. Коммуникативный тренинг. Теория и практика . . . . .                     | 11  |
| Идейно-теоретические основания современного тренинга . . . . .                    | 11  |
| Обучение, фокусированное на компетенциях . . . . .                                | 15  |
| Обучение, основанное на опыте. Модели, идеи, концепции . . . . .                  | 24  |
| Коммуникативный тренинг и его разновидности . . . . .                             | 30  |
| Глава 2. Эффективность и эффекты коммуникативного тренинга . . . . .              | 39  |
| Эффективность . . . . .   | 39  |
| Эффекты коммуникативного тренинга . . . . .                                       | 44  |
| Мониторинг успешности. Система экспресс-анализа . . . . .                         | 48  |
| Успешность тренинга и величина группы . . . . .                                   | 60  |
| Активность участников как детерминанта успешности тренинга . . . . .              | 68  |
| Эффекты коммуникативного тренинга. Прирост знаний . . . . .                       | 74  |
| Совершенствование умений. Эффекты целевые и сопутствующие . . . . .               | 83  |
| Эффекты тренинга. Изменения в диспозициях . . . . .                               | 92  |
| Глава 3. Роль обратной связи в совершенствовании коммуникативных умений . . . . . | 101 |
| Обратная связь и ее функции . . . . .   | 101 |
| Эффекты «массированной» обратной связи. Проблема аффективности . . . . .          | 118 |
| Достаточность обратной связи . . . . .  | 123 |
| Обсуждение результатов . . . . .  | 135 |
| Основные выводы . . . . .   | 149 |

## Часть II. Идейные основы и технологии коммуникативного тренинга

|   |     |
|---|-----|
| Глава 4. Психотехники расширения сознания . . . . .                           | 158 |
| Основные технологии . . . . .   | 158 |
| Событийность сознания . . . . .   | 162 |
| Реализация принципа событийности в социопсихологических технологиях . . . . . | 167 |

---

|   |     |
|---|-----|
| Глава 5. Овладение поведением как путь совершенствования коммуникативной компетентности . . . . .   | 174 |
| Феномен утери контроля . . . . .  | 174 |
| Квазиэкспериментальный анализ успешности самопрезентации . . . . .  | 179 |
| Исполнение и управление исполнением . . . . .   | 184 |
| <br>  |     |
| <b>Часть III. Информационно-методическое обеспечение коммуникативной подготовки</b>   |     |
| Глава 6. Разработка и использование информационно-методических материалов в коммуникативном тренинге . . . . .                            | 196 |
| Ввод текстовой и аудиовизуальной информации . . . . .   | 197 |
| Методическое обеспечение контроля усвоения и восприятия . . . . .   | 203 |
| Глава 7. Коммуникативная подготовка в системе внутрифирменного обучения (опыт создания информационно-методического обеспечения) . . . . . | 206 |
| Эффективность обучения и профессиональная карьера . . . . .   | 207 |
| Первичная подготовка и совершенствование . . . . .  | 209 |
| Информационно-методическое обеспечение . . . . .  | 210 |
| Опыт создания пакета информационно-методических материалов для коммуникативной подготовки специалистов по сбыту . . . . .                 | 211 |
| Заключение . . . . .  | 215 |

## К читателю

Книга посвящена обсуждению проблем современного коммуникативного тренинга — мощного средства развития и совершенствования коммуникативной компетентности, абсолютно необходимой для успешного выживания и процветания человека в нашем удивительно динамичном мире.

Автор надеется, что его опыт более чем двадцатипятилетней профессиональной работы на ниве совершенствования коммуникативной компетентности окажется полезным как тренерам, непосредственно ведущим программы коммуникативной подготовки, так и тем, кто занимается оценкой результатов данного вида деятельности, а также лицам, готовящим и принимающим решения о проведении такой подготовки, — работникам служб развития персонала, линейным руководителям и первым лицам организаций различного профиля. Ну и конечно, будущим специалистам, избравшим для своей профессиональной деятельности сферу межличностных и межгрупповых коммуникаций.

В главах книги представлены различные аспекты или разные курсы видения самой главной темы — темы эффективности. Это и выявление разнообразных эффектов тренинга, и оценка эффективности его инструментария, и способы использования получаемых оценок для совершенствования тренинговых технологий. И самое важное — организация и проведение программ коммуникативной подготовки с максимальной пользой для всех его участников.

*Ю. Жуков*

## Введение

Интенсификация и усложнение межлических коммуникаций, возрастающее опосредование межличесного общения разнообразными техническими средствами предъявляют повышенные требования к коммуникативной компетентности отдельных индивидов и целых профессиональных групп. Сложившиеся в социуме системы формирования коммуникативного опыта и совершенствования компетентности, осуществляющиеся в ходе процессов созревания, воспитания, социализации, образования и профессиональной адаптации, не всегда должным образом справляются с возникающими задачами (Равен, 2002; Davies, 1998).

На вызов времени есть ответ — усложнение коммуникаций, возрастание нагрузки на человеческие ресурсы должно сопровождаться развитием специальных средств подготовки людей к обновляющимся условиям межлического взаимодействия. Одним из таких средств является *коммуникативный тренинг* — система повышения коммуникативной компетентности отдельных индивидов и целых профессиональных групп, т.е. лиц, профессиональная и личная позиция которых создает возрастающие нагрузки и предъявляет повышенные требования к уровню коммуникативной компетентности. Расширяется круг лиц, заинтересованных в развитии и совершенствовании системы коммуникативного образования. В последнее время в области коммуникативной подготовки начинает складываться своеобразное разделение труда, намечается и организационно оформляется профессиональная дифференциация. Если еще недавно единственным представителем данной профессии был тренер или ведущий учебно-тренировочной группы, то сейчас выделяют уже такие специальности, как внешний консультант и тренер из специализированных организаций — учебных центров и консалтинговых фирм, независимый тренер и консультант, корпоративный тренер и внутренний консультант, возникают совершенно новые профессии — например, тренинг-менеджер, основной задачей которого является уже не непосредственное проведение тренингов, а организационное обеспечение системы обучения сотрудников организации необходимым знаниям и умениям, тренинг-аудитор, занимающийся оценкой качества организации тре-

нингового процесса. Тренинг превращается в широко распространенную практику, а профессия тренера — в массовую профессию. Появились региональные и международные периодические специализированные издания, целиком посвященные обсуждению проблем профессионального тренинга и развития. Множится число информационно-справочных и методических материалов, не только традиционно текстовых, но и мультимедийных. Тренинг, бывший вначале искусством, затем ремеслом, на наших глазах превращается в тиражируемую технологию. Однако количественный рост далеко не всегда сопровождается достижениями качественного характера. Разрыв между расширяющейся практикой тренинга и теоретическим осмыслением того, что делается, становится критическим. И дело не только в том, что теория не поспевает за практикой, сама практика тренинга, сложившаяся на основе уже во многом устаревших концепций, плохо воспринимает то новое, что появилось в науке за последние десятилетия. В качестве примера можно привести фактическое игнорирование практикой тренинга результатов исследований процессов социального познания (Андреева, 1997). Другой пример — массированное использование упражнений с обратной связью как средства коррекции поведения, хотя к настоящему моменту показано, что с этой ролью обратная связь справляется далеко не лучшим образом. В то же время другие ее функциональные роли до конца не осмыслены и, следовательно, используются недостаточно эффективно.

Причина столь глубокого разрыва не в косности практиков или верхоглядстве ученых, а в том, что от научных достижений до их использования нет прямого пути — прежде чем знание может быть продуктивно использовано, оно должно быть «технологизировано», т.е. превращено в ряд отработанных и стандартизованных процедур с включенными в них средствами контроля эффективности. А это требует специально организованной работы, включающей особым образом спланированные исследования. В деле осмысления практики тренинга возник своеобразный парадокс — в то время как в тренинге культивируется «обучение, основанное на опыте» с активным экспериментированием и рефлексией, сама практика тренинга осмысливается преимущественно эмпирически, т.е. с позиции отстраненного наблюдателя.

Другая причина заключается в том, что господствующие в настоящий момент представления о закономерностях процессов обучения сложились в основном в рамках возрастной, а точнее говоря, детской психологии. Педагогика взрослых, о необходимости создания которой так долго говорили, оставалась до последнего времени скорее благим пожеланием, чем свершившимся фактом. Помимо утверждений, что

у взрослых все должно происходить как-то иначе, мы мало чем располагали. Это относилось и к закономерностям протекания когнитивных процессов, и к динамике в эмоционально-потребностной сфере. Только в последние годы произошли заметные сдвиги в понимании особенностей обучения взрослых. Эти сдвиги обусловлены не только появлением новых концепций или технологий. Сегодня на передний план выдвигаются подходы, которые были разработаны и начали использоваться десятилетия назад, а некоторые из них имеют и более давнюю историю. Сказанное можно отнести и к концепции обучения, ориентированного на компетентности, и к андрогогическому подходу М. Ноулза, и к моделям экспериментального обучения, и к «науке действия» К. Арджириса и Д. Шёна. В этом же ряду надо рассматривать попытки нового прочтения и применения социокультурной теории Л.С. Выготского, теории деятельности А.Н. Леонтьева, теории коммуникативных действий Ю. Хабермаса, гештальтпсихологии, гештальт-терапии и психодрамы. Все выглядит так, как будто наступило время «суммы технологий», время складывания из отдельных идей и многообещающих, но изолированных наработок некоторой эффективно работающей системы обучения. Особенно интенсивно идет работа в области создания подходов к процессам индивидуального, группового и организационного обучения и развития. Наиболее ярким примером такого творческого синтеза может служить концепция самообучающейся организации П. Сенге. Не потеряла актуальности и появившаяся несколько ранее теория обучения действием Р. Риванса.

Особенность современного периода заключается в том, что центр тяжести в организации обучения переносится с индивида на группу. Помимо уже ставшего традиционным группового тренинга появляются самообучающиеся команды, получают развитие технологии синдикативного обучения (в частности, структурированное групповое обучение), где процесс приобретения опыта основан не только на внутригрупповом, но и на межгрупповом взаимодействии. Возрастает популярность концепции социального конструктивизма и идеи «коллективной зоны ближайшего развития». Это ставит задачу анализа и осмысления нарождающейся и бурно прогрессирующей практики.

На сегодняшний день можно выделить два взгляда на роль тренинга в развитии и совершенствовании коммуникативной компетентности. Сторонники первого взгляда считают, что тренинг призван восполнить дефицит умений и навыков, которые, с одной стороны, не обеспечиваются современной системой образования и социализации, а с другой — не могут быть освоены или приобретены в процессе «стихийной» социальной и профессиональной адаптации. Другая точка зрения состоит в том, что тренинг представляет собой прежде всего

работу по переосмысливанию коммуникативного опыта, расширению сознания, способствующего формированию нового, более плодотворного подхода к выстраиванию отношений со своим окружением (миром). Тогда центр тяжести в работе по приобретению умений и навыков переносится за рамки непосредственно тренинга, происходит не в процессе собственно тренинга, а вследствие его.

Соответственно есть и две модели (два взгляда, два представления) процессов наращивания компетентности в результате тренинга. Согласно первой модели тренинг — это место приобретения и совершенствования знаний, умений и установок. К концу тренинга его участники оказываются в максимальной степени нагружены новым багажом компонентов компетентности. После тренинга участники начинают мало-помалу терять этот багаж, особенно в той его части, которая оказалась актуально не востребованной. Графический образ данной модели — кривая забывания. Естественно, что через некоторый промежуток времени тренинг надо повторять, хотя бы только для того, чтобы остаться «на уровне».

Другая модель — в тренинге участники овладевают новыми, более совершенными способами работы со своим опытом. Что касается знаний и умений, то их приобретение и совершенствование происходят преимущественно не во время собственно тренинговых занятий, а после них. Кривая обучения выглядит идущей не вниз, а на подъем, хотя, возможно, и достигает плато, что означает стабилизацию, но уже на другом, более высоком уровне. Если требуется уровень еще более высокий, тренинг нужно повторить. Интересно, что в первой модели нет места эмоционально-мотивационным компонентам психического. На авансцене когниции и сенсомоторика. Во второй модели такие составляющие психической сферы, как мотивы, эмоции, чувства, волевой и эмоциональный настрой, могут найти и находят приют. То есть в этом типе моделей отведено вполне законное место тому, что называют волевым и эмоциональным настроем, мотивами и чувствами.

В практике тренинга оба подхода существуют и сосуществуют иной раз даже в рамках одной, внешне целостной программы. Что может быть не всегда заметно для клиентов и заказчиков тренингов, но в той или иной мере осознается специалистами — не только собственно тренерским корпусом, но и теми, кто профессионально работает с определением потребностей в тренинге для персонала и менеджмента в той или иной организации, кто проводит оценку эффективности предлагаемых на рынке программ коммуникативной подготовки, кто принимает участие в создании и совершенствовании систем внутрифирменного образования и организационного обуче-

ния. Сложившееся положение дел представляется далеко не безобидным. Бездумное механическое смешение техник и процедур, что нередко приходится наблюдать на практике, может оказаться губительным для отдельных программ и стать причиной провала в профессиональной карьере. Удачное сочетание разнородного есть плод мастерства, основанного на глубоком понимании возможностей и ограничений тех или иных подходов, на знании их потенциальных плюсов и минусов.

Основная тема книги — эффективность. И не только в плане ее оценки. В не меньшей мере проблема эффективности решается на пути совершенствования процедур и технологий тренинга, на пути более осмысленного использования инструментов работы для реализации разумно поставленных (опять-таки осмысленных) целей. Обсуждению и поиску решений этих вопросов посвящено содержание глав, представленных на суд читателя.

#### Литература

*Андреева Г.М.* Психология социального познания. М., 1997.

*Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М., 2002.

*Davies D.* The virtual university: a learning university // *Journal of Workplace Learning: Employee Counseling Today*. 1998. Vol. 10. № 4.

# Часть I

## ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ТРЕНИНГА

---

---

### Глава 1. Коммуникативный тренинг. Теория и практика

#### Идейно-теоретические основания современного тренинга

В качестве идейных оснований тренинга принято рассматривать широчайший спектр разнообразных подходов, теорий и концепций, в том числе бихевиоризм (начиная с теории оперантного обусловливания Б. Скинера и заканчивая теорией социального научения А. Бандуры), гуманистическая психология (К. Роджерс, А. Маслоу), психоанализ (В. Шутц, В. Беннис и Г. Шеппард), гештальттерапия (Ф. Перлз), школа групповой динамики (К. Левин), социометрия, социодрама и психодрама (Дж. Морено), педагогические взгляды Дж. Дьюи и андрогогический манифест М. Ноулза (Большаков, 1996. С. 10—29; Вачков, 2001. С. 6—12; Кристофер, Смит, 2002. С. 56—57; Никандров, 2003. С. 20—34). Как отдельное направление иногда выделяется конструктивизм (Cullen, 1999; Wood, 1995), связываемый в контексте обучения и развития с именами Ж. Пиаже (индивидуальный конструктивизм) и Л.С. Выготского (социальный конструктивизм). Вновь стала популярна идея *зоны ближайшего развития*, в настоящее время трактуемая весьма расширительно, а именно как поле межличностного взаимодействия и социокультурно организованное (структурированное) пространство, в котором разворачивается процесс взаимного обучения членов тренинговой группы (Зайцева, 2002. С. 56—72; O'Donnell, 1999. P. 257).

Вышеперечисленные направления и подходы, список которых можно продолжить, представляют собой не просто исторические корни, а их упоминание не есть обычная дань традиции при изложении предмета. Нет, их влияние ощущается и поныне, особенно заметно оно в стилистике проведения тренинга. Приверженность тому или иному идейно-теоретическому направлению определяет и выбор терминологии, используемой при обсуждениях проблем тренинга, про-

водимых в профессиональных кругах. Но что касается технологий, методик и техник тренинговой практики, то здесь ситуация наиболее правильно описывается как почти беспредельный эклектизм. В ход идет все, что «хорошо работает», и процедуры и приемы, разработанные в рамках одной из школ, почти немедленно становятся достойным конкурирующих направлений.

Отношение к проблеме теоретических оснований современного тренинга весьма неоднозначно. Представители профессионального сообщества занимают позиции, существенно различающиеся и по сути дела, и по форме выражения. Многие — и на первый взгляд таких большинство — исповедуют теоретический нигилизм и методический эклектизм. Все большую популярность приобретает изречение «хорошая теория — это эффективная практика, взятая в своих лучших образцах». Делаются заявления о том, что практика далеко опередила теорию и что отставание теоретического осмысления от практических наработок — «это навсегда», а если и не навсегда, то «всерьез и надолго». Для подтверждения ссылаются на тот факт, что большинство активных и талантливых психологов в настоящее время работают главным образом в практической сфере, а не в научно-исследовательской. Можно услышать, что традиционные психологические школы и подходы в принципе не способны предложить ничего дельного в качестве ориентиров для разработки действенных тренинговых технологий. И что плодотворные и светоносные концептуальные наработки скорее возникнут в недрах самой практической деятельности, а не в академической среде, от которой нельзя ожидать полноценного понимания специфики предмета. И даже то, что теоретизирование — занятие пустопорожнее, так как надо заниматься делом, а не болтовней.

Но есть и те, кто высказывает озабоченность по поводу образовавшегося теоретического вакуума, так как считает, что «свято место пусто не бывает» и что при дефиците теоретических мыслей тут же появляются их суррогаты в виде технологических мифов и рецептурных справочников на основе изречений тех или иных авторитетов в сфере тренингового бизнеса. Следствием такой озабоченности является стремление навести хоть какой-нибудь порядок, что выражается либо в попытках построения универсальной теории, способной охватить все многообразие существующих практик и представить их как отдельные вариации на общую тему (теоретический монизм), либо в поиске оснований их систематизации и выстраивания соответствий между целевыми и процедурными характеристиками тех или иных тренинговых технологий (системный синтез). В качестве свежего примера реализации первого подхода может служить работа Т.В. Зайцевой, в рамках которой осуществлена попытка построить методологию

психологического тренинга на основе воззрений А.Н. Леонтьева и Л.С. Выготского. Анализ современной практики тренинга привел автора к выводу, что весь процесс тренинга распадается на три фазы (стадии): «выявление и выведение во внешний план неэффективных элементов поведения, создание нового синтетического эталона эффективного поведения во внешнем плане, интериоризация измененной формы поведения внутрь» (Зайцева, 2002. С. 74). Суть тренинга при этом видится в переопосредовании поведения более совершенными орудиями, а целью тренинга — овладение человеком своим поведением.

Другим примером реализации монистического подхода может служить разработанная Е. Энгстрёмом *теория исследовательского обучения и практики* (Engeström, 1994). В его модели процесс учения рассматривается как состоящий из шести фаз (мотивация, ориентация, интернализация, экстернализация, критика и контроль) и трех контекстов (критицизм, открытие, применение). Важная особенность данной модели заключается в том, что в ней постулируется необходимость интенсивного взаимодействия как между обучаемыми, так и между обучаемыми и тренером. Соединение межличностных перспектив, которое, по мнению автора, происходит в результате такого взаимодействия, и создает ту среду, где происходит поиск и открытие инструментов для решения проблем, их опробование и трансляция от индивида к индивиду и за пределы ситуации обучения.

Но перспективы разработки универсальной модели на основе только одного избранного теоретического подхода вдохновляют лишь немногих. Более плодотворным видится направление, основанное на типологизации существующих подходов и технологий и поиске или создании теоретических оснований для каждого типа отдельно. Характерно, что основания для классификации в этом случае ищутся не схоластически, а эмпирически и критическим признается не принадлежность к той или иной теоретической школе или направлению, а круг решаемых задач и — главное — способ их решения. Именно таким образом Ю.Н. Емельянов в свое время выделил три основные тренинговые технологии: дрессура навыка, осуществление личностных реконструкций и работа по углублению понимания социальных ситуаций (Емельянов, 1985. С. 54, 56). Примерно теми же соображениями, по-видимому, руководствовался И.В. Вачков, выделяя четыре вида тренинга: тренинг как форма *дрессуры*, где с помощью позитивного или негативного подкрепления формируются желательные поведенческие паттерны, тренинг как *тренировка*, когда происходит формирование и отработка поведенческих навыков и умений, тренинг как *активное обучение*, в котором происходит передача знаний и развитие

навыков и умений, тренинг как метод создания условий для *самораскрытия* участников и самостоятельного *поиска* ими решения собственных проблем (Вачков, 2001. С. 22—23). Для получения статуса методологической модели таким описаниям не хватает только выделения теоретических оснований для уже определенных классов.

Примером создания многосторонней и многоуровневой синтетической модели служит работа В.Дж. Марсик (Marsick, 1987). В ее исследовании было осуществлено выделение трех видов обучения или научения (инструментальное, диалогическое и саморефлективное), имеющих различную целевую направленность, разное содержание программ и, соответственно, разные теоретические основания. *Инструментальное* обучение ориентировано на решение проблем в области технической подготовки. Программы такого вида обучения могут быть построены на основе бихевиористской дидактики. Здесь, по мнению автора, схема стимул — реакция вполне адекватна содержанию и может быть успешно реализована. Рефлективные процессы в этом роде обучения играют подчиненную, вспомогательную роль и направлены на анализ таких элементов, как причина и следствие. *Диалогическое* обучение соотносится с такими областями, как межличностные отношения, корпоративная культура, организационные цели, нормы и ценности. Освоение этих содержаний предполагает сопоставление интерперсональных перспектив, требует диалога и использования интерпретативной парадигмы. Наличие рефлективного отношения здесь абсолютно необходимо. Теоретическим базисом для такого рода технологий могут выступать концепция социального конструктивизма и разработки в рамках когнитивного и когнитивно-поведенческого подходов. *Саморефлективное* научение имеет отношение к внутриличностным трансформациям. Самым важным для получения позитивного эффекта признается наличие критической рефлексии. Ее применение, в случае успеха, ведет к формированию новых смысловых перспектив. Теоретическим основанием последнего вида тренинговых процедур служат критические концепции Ю. Хабермаса и Р. Юнга.

Методологические разработки, оформленные в строго академической манере и отличающиеся логической стройностью и широтой охвата имеющегося материала, не могут не вызывать интереса. Поиск теоретических оснований существующих и развивающихся обучающих технологий — дело далеко не бесперспективное и в будущем, несомненно, сулит определенные дивиденды. Однако плодотворность их использования в настоящее время несколько сомнительна, так как на передний план выдвинулись иные подходы, решающие те же задачи, но уже фактически взятые на вооружение практиками. Изыска-

ния, подобные тем, что были проведены Энгестрёмом и Марсик, вызвали значительный интерес и оживленную дискуссию в академических кругах, но не оказали заметного влияния на практику тренинга.

Два *процедурно-технологических* подхода, определяющих все многообразие методической стороны современного тренинга, сложились вне рамок исторически сформировавшихся научных школ и сфер практической деятельности. Интересно, что оба оформились в качестве альтернативы общему «врагу» в лице традиционной педагогической практики. В настоящий момент они носят названия *компетенциарного* (фокусированного на компетенциях) обучения и *экспериментального* (основанного на опыте) научения. Новации первого подхода происходили в сфере целей и результатов обучения, новации второго — в области содержания дидактических процессов.

### **Обучение, фокусированное на компетенциях**

Концептуальная основа компетенциарного подхода исторически сложилась в ходе совершенствования методик, предназначенных для профессионального отбора. Во второй половине XX столетия результаты, получаемые при использовании стандартных психометрических тестов, перестали удовлетворять как заказчиков, так и самих психологов, что привело к коренной трансформации технологии оценки, в частности, к отказу от опоры на теорию способностей в пользу концепции компетенций. Под компетенциями же стали пониматься умения и готовность на соответствующем уровне справляться с кругом задач, определяемых профессией и, в еще большей степени, конкретным рабочим местом. При этом круг задач должен быть четко очерчен, разработаны специальные задания, репрезентирующие содержание служебных обязанностей, определены критерии и стандарты выполнения этих заданий, отработаны процедуры оценки выполнения. Чаще всего оценка выполнения не ограничивается анализом продуктов деятельности оцениваемого работника (или кандидата на вакантную должность), нередко включая в себя и оценку способа выполнения заданий, что предполагает разработку и применение методов поведенческого анализа.

Но почти сразу же стало очевидно, что суженное понимание компетенций как совокупности знаний и умений, необходимых для приемлемого (отвечающего установленным критериям) выполнения круга четко очерченных стандартных заданий, является недостаточным для эффективной оценки профессиональной пригодности. Так, Дж. Равен на заре компетенциарного движения, еще в 1984 г., основываясь на ре-

зультатах исследований квалифицированного труда, пришел к выводу, что более продуктивно иметь дело с родовыми личностными качествами, определяющими эффективность поведения, чем заниматься каталогизацией многочисленных специфических видов поведения. «Следует сосредоточиться на *людях*, которые качественно выполняют работу в различных ситуациях, а не только на самих задачах; последние слишком мимолетны и нестабильны» (Равен, 2002. С. 52). В связи с этим было проведено понятийное разграничение между компетенциями (competences) и компетентностями (competencies): под первыми стали понимать характеристики, необходимые для удовлетворительного (среднего) уровня выполнения заданий, а под вторыми — те характеристики, которые отличали наилучших работников от средних (Wills, 1998. P. 277). Компетентность в этом случае правомерно рассматривать не столько как свойство человека, выполняющего какую-либо работу, сколько как атрибут рабочего места, а точнее, атрибут профессиональной, служебной и социальной позиции внутри конкретной организации. Что касается понятия компетентности, то ее по-прежнему считают скорее субъектной, чем позиционной характеристикой.

В дальнейшем — при разработке конкретных моделей профессиональной, личностной и социальной компетентностей — произведенной дифференциации оказалось недостаточно и на свет появились такие понятия, как метакомпетентность и ядерная (ключевая) компетентность. *Метакомпетентности* — это универсальные образования, лежащие в основе (являющиеся абсолютно необходимыми для) формирования других видов компетентностей и компетенций. В качестве примера рассматриваются способность к рефлексии, способность к децентрации, коммуникативность, аналитические способности (Hylland, 1992). Понятие метакомпетентностей разрабатывалось преимущественно в академических кругах и понималось как нечто фундаментальное, т.е. служащее основанием для складывания и развития других, более частных компетентностей. Оно создавалось и использовалось в качестве средства теоретического объяснения процессов личностного развития. В понятии *ядерных (ключевых) компетентностей* важна не их (компетентностей) фундаментальность, а широта диапазона применения. Такое понимание выражается в частом приложении к этому рода компетентностям атрибутов «переносимость» и «трансситуативность». В качестве примера можно привести такие характеристики и умения, как аккуратность, умение понятно изъясняться, готовность и умение выслушать другого, владение навыками обращения с компьютером. Понятие ядерных компетентностей, равно как и понятие метакомпетентностей, активно используется при построении моделей профессиональной и служебной компетентностей.

Воспользовавшись плодами проведенной выше терминологической дифференциации, можно дать общую картину основных компонентов системы компетентностей. В основании системы покоятся базовые личностные характеристики (характерологические особенности, темперамент, личностные предрасположенности). Сами по себе они не являются компетентностями, но оказывают, равно как и метакомпетентности, значительное влияние на формирование собственно компетентностей, составными частями которых считаются знания, умения и установки (отношения, диспозиции). Особую роль играют ключевые, или ядерные, компетентности (умения), поскольку они

входят в качестве обязательных компонентов во все или почти во все существующие модели профессиональной, социальной и личностной компетентности. Компетентность — преимущественно субъектная, а не объектная характеристика; это то, что относится к индивиду как субъекту профессиональной деятельности. Компетенция же — это характеристика позиции (роли, должности), а не индивида. А компетенции — это то, что индивид должен делать, когда занимает определенную позицию в соответствии с предписаниями и стандартами выполнения, соответствующими этой позиции. Компетенции описываются с помощью стандартов и критериев выполнения заданий или поведенческих эталонов.

В настоящее время компетенциарное движение добилось впечатляющих успехов. Финансово-промышленные корпорации и правительственные учреждения по обеим сторонам Атлантического океана обзаводятся списками компетентностей («портфелями компетенций»), на основе которых проводят отбор и аттестацию кадров. Консалтинговые компании получают объемные заказы на разработку моделей профессиональных и служебных компетентностей. Центры оценки и развития персонала в своем большинстве переориентировались на компетенциарную концепцию. Совместными усилиями созданы и отшлифованы высокотехнологизированные концептуальный и методический аппараты, предназначенные для планирования и проведения работ при оценке кадров. Деятельность в указанных сферах приобрела все черты стабильного процветающего бизнеса. Возник соблазн расширить диапазон применения концепции и распространить ее на область обучения.

Выстраивание интегрированных систем оценки и обучения на основе компетенциарного подхода на первый взгляд выглядит вполне разумным и потенциально плодотворным. Прежде, до появления ком-

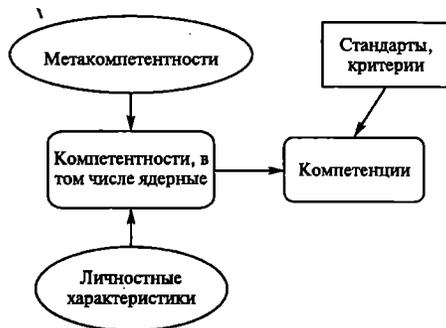


Рис. 1. Семантическое поле понятия «компетентность»

петенциарной концепции, перспективы такой интеграции представлялись проблематичными. Дело в том, что традиционные психодиагностика и психотренинг сфокусированы на совершенно различных компонентах поведения и психики. Диагностические процедуры и методики, предназначенные для профессионального отбора, оптимизировались для получения максимально высоких показателей *прогностической валидности*, т.е. точности предсказания эффективности деятельности тестируемых кандидатов в той или иной профессиональной области. Естественно, что предметом оценки становились в первую очередь такие психические образования, которые обладали наибольшей устойчивостью во времени (стабильные личностные черты). Утверждение, что коэффициент валидности в принципе не может быть выше коэффициента надежности (устойчивости), относится к психометрическим банальностям. Результатами оценки обычно являются: выявление фундаментальных предрасположенностей и базовых ценностных ориентаций, отнесение к одному из основных психотипов, получение индивидуальных или групповых координат в каком-либо устойчивом факторном пространстве, установление личностного профиля и т.п.

В то же время тренинг оптимизирован для получения заметных изменений в весьма сжатые сроки. Неудивительно, что он нацелен на то, что быстро изменяется во времени. Ни о каких психологических типах, стабильных личностных чертах, глубинных предрасположенностях не может быть и речи. Работа ведется главным образом с тем, что подлежит изменению, коррекции или модификации «здесь-и-теперь», а это прежде всего внешнее поведение и способы его интерпретации. Понятно, что разрабатывать программы оценки и программы обучения на единых основах было делом абсолютно бесперспективным. Ведь то, что оценивалось, то не изменялось, а то, что изменялось, то не оценивалось.

Становление и развитие компетенциарного подхода трансформировало ситуацию самым принципиальным образом. Компетенции нельзя рассматривать в качестве стабильных личностных черт, они личностными чертами не являются ни по определению, ни по сути. То, что идентифицируется и измеряется, может быть трансформировано в относительно короткие сроки, а характер и степень полученных изменений могут быть успешно квалифицированы и количественно оценены. Возникла возможность разработки унифицированной системы подбора, обучения и аттестации кадров. И практически сразу же была выстроена логически стройная и осмысленная технологическая цепочка, определяющая последовательность работ по созданию программ обучения и переобучения персонала, оптимизированная

под выполнение задач, актуальных для конкретных организаций. Первый шаг — работа по определению потребностей в тренинге. Составляется портфель необходимых компетенций, устанавливаются эталоны и стандарты выполнения заданий, проводится оценка персонала. Выявляется тот круг компетенций и тот круг лиц, для которых имеющийся уровень признается недостаточным. На втором шаге подбираются или разрабатываются курсы тренинга, предназначенные для ликвидации обнаруженных дефицитов знаний и умений. Третий шаг — проведение самого тренинга. Завершает цикл оценка результативности тренинга с помощью методик, использовавшихся на первом шаге (Wills, 1998. Р. 17—20). Подобный подход привлекает еще и тем, что в очень многих случаях содержательный состав компонентов компетентности для предварительной и окончательной оценки совпадает с содержанием тренинговых программ, и это во многом облегчает выполнение задач планирования и контроля всего целостного процесса.

Первоначально компетенциарный подход к обучению использовался в корпоративной среде для подготовки и переподготовки персонала, но затем был воспринят и системой образования. Это направление экспансии компетенциарной концепции активно поддерживали деловые и правительственные круги ряда стран, в первую очередь Великобритании. Именно в этой стране впервые национальные профессиональные стандарты были описаны в терминах компетенций, что стимулировало многие образовательные учреждения переориентировать свои обучающие программы в сторону их насыщения компетенциарной терминологией. Особой популярностью пользуется понятие ядерных (ключевых) компетентностей, и основные усилия ведущих университетов Великобритании, Ирландии, Германии, Скандинавии, Австралии и Новой Зеландии, ряда стран Юго-Восточной Азии направлены на создание специальных программ формирования именно этих компонентов целостной профессиональной, социальной и личностной компетентности своих выпускников. Привлекательность компетенциарной концепции не в последнюю очередь объясняется тем, что ее массированное использование снимает упреки в схоластичности и оторванности от жизненных реалий, предъявляемые обществом к сфере образования. Неудивительно и то, что указанный подход пользуется поддержкой со стороны предпринимательских кругов, так как в случае успеха этого широкомасштабного проекта появляется возможность переложить значительную часть расходов на подготовку специалистов с корпораций на плечи государства, т.е. на всех налогоплательщиков.

Заметные новации в области подготовки кадров в корпоративной среде прежде всего связаны с тем, что содержание программ обучения

персонала теперь в большей степени ориентировано на текущие потребности предприятий и организаций. Сложилась технология определения первоочередных задач в области подготовки и повышения квалификации кадрового состава организаций, усовершенствовались процедуры планирования образовательной активности, подбора и сертификации тренерского корпуса, разработаны системы многоступенчатой оценки эффективности и аудита программ обучения. Иными словами, была проведена серьезная и в целом весьма плодотворная работа по созданию инфраструктуры, обеспечивающей контроль и управление различными видами образовательной активности. Менее заметны успехи в деле совершенствования самого обучающего процесса, если не считать таковым насыщение аудиторий впечатляющим набором разнообразных технических средств для презентации видео- и аудиоматериалов. В области производственного обучения акцент делается на метод пошаговых инструкций, а подготовка менеджеров нередко исчерпывается демонстрацией «лучших поведенческих образцов» с предложением воспроизвести их в ходе выполняемых упражнений. Роль тренера ограничивается тем самым функциями инструктора и организатора обратной связи.

Что касается преобразования содержания образовательной деятельности в рамках университетских программ, то она фактически свелась к уменьшению аудиторной нагрузки и расширению других видов активности, достаточно традиционных для образовательных учреждений: научная работа в составе комплексных групп, участие в выполнении заказов для внешних организаций, составление отчетов, написание письменных работ, проведение студенческих конференций и т.п. Единственной заслуживающей внимания новацией оказалась разработка дифференцированной системы оценок эффективности участия в перечисленных видах активности, оценок, ориентированных в направлениях, связанных с предварительно вычлененными и описанными ядерными компетентностями. И еще — организация массивной обратной связи, основанной опять-таки на полученных оценках.

В качестве примера рассмотрим программу обучения, заявленную как ориентированную на компетенции и реализованную на факультете бизнеса Манчестерского университета (Freeman, 1994). Программа изначально была нацелена на развитие целого ряда компетенций (умений), объединенных в три блока: *межличностные умения* (понимание невербального поведения, групповая динамика, навыки командообразования, слушание и задавание вопросов, управление временем, уверенность, интервьюирование), *менеджерские умения* (лидерские и управленческие умения, подача и прием обратной связи,

навыки ведения переговоров, мотивирование) и умения представлять результаты (навыки презентации, умения писать отчеты, исследовательские умения, модели анализа проблем). Описания всех этих компетенций составляют первую часть программы и обозначаются как *Целевые элементы*. Вторая часть носит название *Элементы обучающего опыта*. Процедуры обучения включали в себя следующие виды активности: разработка и заключение учебного контракта, участие в сессиях по принятию решений и наблюдение за такими процессами со стороны, исследование потенциальных возможностей того или иного бизнеса, участие во внешних консультационных проектах, участие в интервьюировании абитуриентов, исследование и анализ существующего бизнеса. Выполнение всех видов работ велось при инструкторской и консультационной поддержке со стороны преподавательского состава факультета. Третья и заключительная часть программы *Оцениваемые элементы* посвящена результатам обучения, представленным в следующих формах: устные отчеты, письменные отчеты, отзывы клиентов, самооценка и оценки сверстников, перечень выполненных работ. По завершении программы все учащиеся получали обратную связь.

Рассмотренный случай, с одной стороны, демонстрирует принципиальную возможность построения и осуществления программ обучения, ориентированных на компетенции, особенно что касается оценочной части, действительно основанной преимущественно не на оценке поведения или личностных атрибутов, а на материализованных результатах выполнения заданий, а с другой — порождает ряд вопросов. Во-первых, не прослеживается то, что можно было бы назвать взаимно однозначным соответствием между целевыми элементами и элементами оценки. Первые явно относятся к области желательного, а вторые к области реально возможного. Во-вторых, содержание второй части программы представляет собой просто набор видов учебной активности, вполне традиционных для современных учебных заведений и преимущественно подпадающих под понятие активных методов обучения. Опять-таки явных связей элементов этой части с элементами как первой части, так и третьей не видно. Ни о каком свершении образовательной революции, о которой так долго говорили сторонники концепции компетенций, не может быть и речи. Единственные заметные изменения заключаются в создании расширенного набора материализованных отчетностей и составлении списка благих пожеланий в первой части программы. Отмеченный результат нельзя назвать неожиданным, так как концепция компетенций не несет в себе никаких идей относительно содержания и методов обучения. В ней процесс обучения представляется в виде кибернетического чер-

ного ящика, и что происходит внутри, не подлежит описанию и анализу. Интересно прежде всего то, что получается на выходе. Создается впечатление, что концепция компетенций является интеллектуальной формой выражения позиций работодателя и нацелена на удовлетворение интереса в получении рабочей силы, уже адаптированной к условиям ныне существующего бизнеса, а следовательно, не требующей капитальных вложений на дополнительную подготовку. С профессиональной точки зрения концепция компетентностей может оказаться полезной при разработке и совершенствовании методов оценки, но выглядит как недостаточно плодотворная, если иметь в виду контекст совершенствования и развития.

На некоторые внутренние ограничения, присущие компетенциарной концепции, указывают сопоставления данного подхода с его современными альтернативами. Так, Б. Макфарлан и Л. Лома (Macfarlane, Lomas, 1994) проводят сравнение между подходом, основанным на компетенциях, и подходом, развиваемым приверженцами концепции обучающейся организации. По их мнению, компетенциарный подход привязан к существующей практике, ведет к конформизму и ужесточению контроля, препятствует рефлексии, замкнут на внутреннюю среду и основан на ограниченном знании. Обучающаяся организация, напротив, ориентирована в будущее, направлена вовне, способствует рефлексии и развитию, базируется на постоянно расширяющемся знании. Основной вывод из результатов сопоставления заключается в том, что компетенциарный подход нацелен на консервирование существующего положения дел и может оказаться серьезным тормозом развитию.

Как заявляют Л. Дэвис и С. Хэйз, компетенции — это знания и навыки, позволяющие действовать в ситуациях, когда надо сделать больше с меньшими усилиями, получить больший доход и снизить издержки, принимая решение на основе принципов экономического рационализма. Поэтому такие компетенции могут быть не только определены, но и измерены. И даже выучены. Но что касается таких понятий, как «умение учиться тому, как учиться», «уверенность в себе», «ценности», то это не то, что приобретается на основе простых компетенциарных подходов. Наличие компетенций служит необходимым, но недостаточным условием для возникновения восприимчивости (Davis, Hase, 1999. P. 300). Формирование восприимчивости, открытости для нового опыта, развитие потенциала — для всего этого не годятся рецепты дидактики инструктирования и контроля. Выход видится в создании условий для реализации концепции *основанного на опыте* самоуправляемого обучения. В новейших подходах к обучению взрослых акцент делается не столько на когнитивную сторону процес-

са, сколько на эмоции, коммуникации и отношения. Такое свободное, хотя и структурированное, самоуправляемое научение противопоставляется жесткой, прагматичной, формальной подготовке, являющейся основным методом обучения в рамках современного компетенциарного подхода.

К активу компетенциарной концепции можно отнести создание гибкого и дифференцированного концептуального аппарата, способного адекватно описывать круг требований, предъявляемых к человеку на его рабочем месте и связанных с его функционированием в профессиональной и социальной среде. На основе этого аппарата удалось создать несколько удачных моделей профессиональной и служебной компетентности. Получены свидетельства эффективности разработанных в рамках компетенциарного подхода методик и техник оценки отдельных компонентов компетентности, в первую очередь умений и знаний. С появлением на сцене компетенциарной концепции уменьшился разрыв между содержательным составом программ оценки и обучения персонала. Значительно обновилась и стала более эффективно функционировать инфраструктура систем корпоративного обучения. Достижения в других областях, особенно в сфере высшего образования, выглядят гораздо скромнее. В области технологий обучения фактически не было создано ничего нового, способного конкурировать не только с современными альтернативами, но и с традиционной образовательной системой. Весьма важным в этой связи представляется мнение Дж. Равена, человека, много сделавшего для популяризации компетенциарного движения. В послесловии к своему фундаментальному труду «Компетентность в современном обществе» он с горечью отмечает, что самой значимой негативной тенденцией движения «стало почти повсеместное распространение уродливых мутантов идеи обучения, основанного на компетентности Программы обучения с суммарным бюджетом, оцениваемым в миллиарды долларов, оказались хуже тех, которые они должны были заменить. А их очевидная неадекватность, выявившаяся после широкоформатного «внедрения», послужила дискредитации всего движения» (Равен, 2002. С. 375). Сомнительно, что в рамках существующего компетенциарного подхода удастся в обозримом будущем выработать адекватный ответ на вызов времени, состоящий в необходимости формирования компетентности высшего порядка, компетентностей, ориентированных не на реагирование на уже свершившееся и устоявшееся, а тех, которые нацелены в будущее.

## Обучение, основанное на опыте. Модели, идеи, концепции

Наиболее известная и влиятельная альтернатива компетенциарному обучению — концепция *обучения, основанного на опыте*, или экспериентального научения. Простейшей и остающейся по сей день самой популярной моделью экспериентального научения является циклическая модель Д. Колба (Kolb, 1984). В этой модели, которую сам автор считает основанной на идеях Дж. Дьюи и К. Левина, процесс обучения рассматривается как состоящий из четырех последовательных фаз: Конкретный опыт, Рефлексивное наблюдение, Абстрактная концептуализация, Активное экспериментирование. Равно необходимыми для эффективного научения объявляются и собственная практическая активность обучающегося, и процессы рефлексии и концептуализации, и планирование дальнейших действий. Считается, что в рамках данной модели могут быть даны описания и интерпретации как процессов целенаправленного обучения, так и случаев спонтанного или стихийного научения. Четырехфазная (четырехстадийная) циклическая модель Колба привлекла к себе повышенное внимание теоретиков и практиков обучения, обросла многочисленными комментариями, стала примером для подражания и вызвала активную полемику. Описание модели и ее основных компонентов встречается в большинстве современных руководств по проведению тренинга, а ссылки на работы Д. Колба являются почти обязательным атрибутом специальной литературы. Два наиболее массовых и авторитетных научно-практических движения в сфере обучения и развития — *самообучающаяся организация* и *обучение действием* — охотно пользуются терминологией и разработками, сделанными на основе канонической экспериентальной модели.

Возможно, исключительная популярность модели Колба в некоторой мере объясняется нечеткостью описания основных компонентов, что позволяет ее интерпретаторам вкладывать в содержание модели то, что им хочется видеть. Простое сравнение описаний модели, приведенных в различных текстах, позволяет понять, насколько неоднозначно понимается смысл тех или иных составляющих экспериентального цикла. Для примера проведем сопоставление описаний модели, взятое из четырех руководств по проведению тренинга. Р. Бакли и Дж. Кэйпл дают канонические формулировки: Конкретный опыт → Рефлексивное наблюдение → Абстрактная концептуализация → Активное экспериментирование (Бакли, Кэйпл, 2002. С. 207). М.В. Кларин позволяет себе некоторые вольности: Конкретный опыт → Рефлексия (осмысление) → Концептуализация опыта → Активное экспериментирование (Кларин, 2000. С. 151). Здесь в двух

случаях из четырех уже можно заметить смещение смысловых акцентов. Дж. Стюарт, предложив более лапидарные названия, еще дальше отходит от исходной терминологии, предлагая фактически другую интерпретацию модели. Его формулировки выглядят следующим образом: Переживание → Осмысление → Концепции → Эксперименты (Стюарт, 2002. С. 187). Еще более вольную трактовку предлагают К. Торн и Д. Маккей: Конкретный опыт → Ретроспективное наблюдение → Активное экспериментирование → Интеграция в личную систему понятий (Торн, Маккей, 2001. С. 29). Здесь два компонента модели изменили свое место, придав всему циклу иной смысл, чем тот, который имелся в исходной формулировке.

Некоторые авторы даже не считают нужным сохранить четырехчленную структуру цикла. Так, Ф. Бурнард при описании сути экспериментального обучения выделяет три аспекта: 1) личный опыт, 2) рефлексия над ним и, как ее результат, 3) трансформация знаний и представлений (Бурнард, 2001. С. 27).

Но вариации наблюдаются не только в терминологии, количестве компонентов или выстраивании последовательности фаз работы с опытом. Позиции различаются и по поводу того, что запускает цикл обучения. По мнению большинства авторов, выделение какой-то фазы как начальной, или пусковой, — дело бессмысленное, так как цикл может быть запущен в любой точке. И все же немалое число специалистов согласны с тем, отправная точка обучения должна находиться на «стыке» между Рефлексивным наблюдением и Абстрактной концептуализацией (Бакли, Кэйпл. С. 244).

Представление процесса научения в виде цикла стало весьма популярным. На основе такого представления построен целый ряд моделей, созданных для описания различных аспектов процесса освоения опыта. Одно из содержательных расширений циклической модели проведено К. Андерсоном и связано с разработкой программы тренинга, основанного на экспериментальной концепции. В предложенной им модели СТАТ (Concept, Techniques, Application, Transfer, т.е. Понятие, Технология, Применение и Перенос) дается описание видов активности ведущего (ведущих) занятий в четырех точках перехода от одной фазы цикла к другой. Так, при переходе от Рефлексивного наблюдения к Абстрактной концептуализации (это первая точка перехода, Концепт) организаторы тренинга предоставляют участникам за счет варьирования методов возможность для уяснения основных понятий и идей. Таким же образом описаны и остальные три точки перехода: Techniques, Application, Transfer (Бакли, Кэйпл. С. 236, 244).

Еще один вариант на тему циклической модели Колба — спиральная модель С. Фрэнсис и П. Мазани, примечательная не тем, что

вместо привычного круга мы видим зачаток спирали, а попыткой связать стадии обучения с так называемым преобладающим стилем обучения, выражающимся в преобладании определенных психических функций когнитивного, эмоционального или поведенческого плана в активности учащихся на разных фазах обучающего цикла. На первой фазе (*конкретный опыт*) главную роль играют движения, эмоции, внимание и ощущения. На второй (*сопоставительное наблюдение*) — восприятие и память. Третья фаза (*абстрактная концептуализация*) характеризуется преобладанием мыслительных операций. На заключительной фазе (*активное экспериментирование*) на передний план выдвигаются когнитивные и поведенческие компоненты. Авторы полагают, что только сочетание в обучающих методах всех выделенных составляющих может привести к успеху (Francis, Mazany, 1996).

Еще более дифференцированное описание обучающего цикла предложено Х. Икехара (Ikehara, 1999). В ее работе представлена циклическая модель приобретения опыта, основанная на представлениях, развитых в теории и практике гештальттерапии. Модель состоит из описания семи фаз цикла: Восприятие, Осознание, Мобилизация, Действие, Контакт, Удовлетворение, Отстранение. Для каждой из них приведен список психических функций, а также когнитивных и эмоциональных процессов. Фаза *Восприятие* содержит такие состояния и процессы, как эмоции, потребности, наблюдение. *Осознание* представляет собой процесс выдвижения гипотез, переживания сомнений по поводу неопределенности положения дел. Фаза *Мобилизация* есть энергетизация и побуждение к действию. В состав фазы *Действие* входят экспериментирование и избегание чрезмерного риска. На фазе *Контакт* происходит соприкосновение с реальностью и его переживание, что ассоциируется с получением опыта. Фаза *Удовлетворение* сопряжена с завершением действия, получением знания и понимания. *Отстранение* — с рефлексией, оценкой и подведением итогов.

Но не всегда экспериментальные модели строятся на основе цикла (круга). В этом отношении интересной представляется ступенчатая модель стадий обучения, разработанная Б. Баклером (Buckler, 1996). Он выделяет шесть стадий процесса, обозначая их как Игнорирование, Осознание, Понимание, Принятие обязательств, Воплощение, Рефлексия.

- *Игнорирование* выражается суждением «Я этого не знаю, и меня это не касается», а переходу на следующую стадию способствует позиция «Мне не мешало бы с этим познакомиться».

- *Осознание*. Принятие позиции «Мне нет нужды что-либо менять» возвращает обучаемого на первую фазу, а позиция «Я должен знать об этом» переводит его на следующую фазу.

- *Понимание.* Занятие позиции «Это не мое дело» возвращает к предыдущим фазам, а позиция «Я хочу об этом знать» продвигает на следующую.

- *Принятие обязательств.* Позиция «Я не верю, что это будет работать» ведет к возврату, а «Я хочу это попробовать» продвигает дальше.

- *Воплощение.* Позиция «Я недостаточно готов к этому» способствует возврату, а «Я хочу знать об этом больше» продвигает еще дальше.

- *Рефлексия.* Состоит в поисках ответов на вопросы: чему мы научились? как мы этому научились? В случае благоприятного исхода ведет к заключению: «Теперь я обладаю лучшим пониманием».

Баклер подчеркивает, что движение от стадии к стадии не происходит автоматически, что на каждой ступени существует опасность отката назад и что в рамках организационного контекста для обеспечения успеха индивидуального и группового обучения требуется активная политика руководителя. Модель Баклера интересна прежде всего тем, что выдвигает на передний план роль мотивации.

Своеобразные взгляды на то, что представляет собой цикл обучения, сложились в рамках нейролингвистического программирования. В основе нейролингвистической модели лежат понятия когнитивной карты и референциального опыта. Понятие когнитивной карты совпадает с тем, которое сформировалось в необихевиоризме (когнитивные схемы). Референциальный опыт типологизируется как текущий, т.е. осуществляющийся здесь-и-теперь, прошлый, существующий в воспоминаниях и конструируемый или воссоздаваемый в воображении. Обучение состоит в связывании когнитивных карт с референциальным опытом. Предполагается, что цикл обучения начинается с состояния, когда отсутствуют не только когнитивные карты и референциальный опыт, но и понимание этого. Первичная стадия обозначается как *неосознанная некомпетентность*. Следующая стадия — *осознанная некомпетентность*: человек начинает осознавать, что он в чем-то не разбирается и чего-то не умеет. На стадии *осознанной компетентности* учащийся связывает когнитивные карты с приобретаемым референциальным опытом. На четвертой стадии — *неосознанной компетентности* — когнитивные карты становятся ненужными и процессы автоматизируются. Четыре описанные стадии и представляют собой «лестницу компетентностей» (Дилтс, 2002. С. 60—68). Помимо прочего, данная модель представляет интерес тем, что в ней используется терминология как экспериментальной, так и компетенциарной концепции.

В настоящее время можно с полным основанием утверждать, что в русле экспериментального подхода разработана внушительная совокупность представлений о процессе научения, осуществляющемся как в

«стихийном порядке», так и в ходе участия в специальных образовательных программах. Созданы и продолжают создаваться модели, описывающие отдельные компоненты и стадии процесса, установлено соответствие выделенных стадий основным психологическим функциям, намечены контуры социально-психологического контекста, в котором разворачиваются описываемые процессы. Иными словами, создана весьма дифференцированная и развивающаяся система представлений о характере тех процессов, которые происходят, когда люди знакомятся и осваивают новый для себя предмет или сферу деятельности. Эти разработки справедливо рассматриваются не как схоластические упражнения кабинетных ученых, а как ориентиры для работы по совершенствованию практики обучения взрослых. Приверженность экспериментальному (интерактивному) подходу демонстрируют авторы подавляющего большинства практических руководств по проведению тренингов. Сторонники концепций обучения действием и самообучающейся организации при разработке систем организационного обучения и развития используют идеи экспериментального научения. Многие положения экспериментальной концепции рассматриваются как универсальные, т.е. приложимые ко всем без исключения ситуациям, где происходит приобретение и освоение нового опыта. В то же время нельзя не признать того, что существуют серьезные пробелы и принципиально не анализируемые проблемы, снижающие потенциал указанного подхода. Одним из таких «слепых пятен» является центральная категория экспериментальной концепции — понятие опыта.

Хотя авторы всех моделей экспериментального обучения используют понятие опыта, они избегают не только определений этого фундаментального понятия, но и сколь-нибудь развернутых интерпретаций. Высказывания на этот счет Д. Колба также неоднозначны. С одной стороны, он заявляет, что экспериментальное обучение — это такое, в котором учащийся непосредственно соприкасается с изучаемой реальностью, а не просто думает о встрече с ней или размышляет о возможности «что-то с ней сделать» (Бакли, Кэйпл. С. 209), что может означать, что суть обучения состоит в приобретении нового опыта. С другой стороны, под экспериментальным научением Колб подразумевает «процесс сотворения знания через трансформацию опыта» (там же. С. 209), что можно понимать и как работу с уже имеющимся прошлым опытом. Именно так понимает суть обучения Р. Риванс, так как одним из основополагающих утверждений его концепции *обучения действием* является следующее: «Обучение требует реорганизации и реструктурирования существующих знаний, а не приобретения новых» (Стюарт. С. 218). Иллюстрируя это положение, он отмечал, что и факт падения яблок на землю, и законы движения планет в Со-

лнечной системе (законы Кеплера) были известны до Ньютона, который «всего лишь» произвел переструктурирование и трансформацию уже существующего знания.

Для сторонников движения за *самообучающуюся организацию* характерна расширительная трактовка базовых понятий экспериментальной концепции. Один из представителей этого движения, Г. Род, резюмирует положения концепции следующим образом:

- опыт является основанием и стимулом для обучения;
- учащиеся активно конструируют свой собственный опыт;
- обучение является целостным (холистическим) процессом;
- обучение является социально и культурно конструируемым;
- на ход и содержание обучения оказывает влияние социально-эмоциональный контекст, в котором осуществляется обучение (Rod, 1998. Р. 169).

Согласно мнению двух других последователей концепции самообучающейся организации, Р. Кэя и Р. Бодена, экспериментальное обучение — «процесс, посредством которого опыт, получаемый в ходе взаимодействия с окружающим миром, трансформируется в знание о нем, используемое для изменения взаимоотношений с этим миром» (Kay, Bawden, 1996. Р. 23). Изменение отношений может проходить в форме адаптации как людей к своему окружению, так и окружения к людям. Система обучения должна быть способна к трансформации опыта в социальное знание, служащее основой для планирования и осуществления коллективных действий. При этом делаются оговорки, что обучение, основанное на опыте, не является единственно возможным. Помимо *экспериментального* знания, получаемого в ходе приспособления человека к окружению и окружения к человеку, существуют *пропозициональное* знание, получаемое в ходе трансляции теорий и идей от одних людей к другим, и *практическое* знание, т.е. знание рецептов и алгоритмов действия (там же).

Неопределенность базисного понятия, по-видимому, нельзя считать всего лишь недоработкой концепции. Указанная неопределенность свидетельствует о сложности и многосторонности того процесса, в котором и происходит формирование более глубокого постижения реальности. Выделить суть этого процесса с помощью одной идеи — практически безнадежное дело. Отразить основное содержание сложного явления можно, лишь опираясь на достаточно представительную сумму идей и их творческий синтез. Никакая отдельная модель не способна отразить в своей структуре все существенные составляющие того, что понимается под научением, основанным на опыте. Одним из важнейших свойств процесса приобретения опыта является социальность, или совместность. Может быть, наиболее

четко и недвусмысленно это выражено в высказывании Ф. Бурнарда, сделанном им при характеристике идеологии экспериментального обучения: «Настоящее обучение происходит при столкновении разных мировосприятий, разного опыта, разных точек зрения и при обязательном *обмене ими*» (Бурнард. С. 27). Практика современного тренинга в своих лучших образцах реализует именно этот подход к пониманию сути обучения, основанного на опыте.

## Коммуникативный тренинг и его разновидности

### *Общая характеристика коммуникативного тренинга*

Понятие тренинга имеет два значения — широкое и узкое. В широком значении оно употребляется для обозначения любых форм целенаправленной и относительно кратковременной *подготовки* к эффективному выполнению каких-либо видов деятельности. Именно в этом смысле слово «тренинг» используют, когда говорят, что он является дополнительным по отношению к основному (базовому) образованию. В более узком значении тренинг эквивалентен *тренировке* и применяется в тех случаях, когда речь идет о специальных занятиях, направленных на приобретение или совершенствование отдельных навыков или умений. В обоих случаях правомерно считать тренинг одной из форм обучения. Важнейшие характеристики тренинга — интенциональность и структурированность; именно этим он отличается от многих форм «стихийного» приобретения опыта.

Отдельные разновидности тренинга определяются путем указания либо на их цели, либо на их содержание (предмет), либо на используемые методы. Чаще всего применяются два способа одновременно, и крайне редко — все три. В качестве *целей* заявляются такие, как успешное функционирование и совершенствование в заданной профессиональной области, адекватное выполнение конкретной задачи, повышение эффективности труда, эффективность работы в конкретной организации, успешная адаптация к изменяющейся социальной среде. *Содержание* (предмет) тренинга определяется выделением того, что подлежит формированию, развитию или совершенствованию. Как правило, такое выделение формулируется как вид и компоненты каких-либо компетентностей. В качестве компонентов чаще всего упоминается стандартная триада: знания, умения и установки (отношения), но можно встретить и более обширные списки. Так, иногда говорят об опыте, навыках, пониманиях, инсайтах и проникновениях в суть дела. Иной раз называют деловые и психологические качества.