
Т.В.Зайцева

ТЕОРИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

психологический тренинг как инструментальное действие

СПб.: Речь, М.: Смысл, 2002

Аннотация

Введение

Глава 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ И СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

- 1.1. Определение понятия тренинга
- 1.2. Методические проблемы применения психологического тренинга
- 1.3. Области применения психологического тренинга

Глава 2. ВИДЫ И ЦЕЛИ ТРЕНИНГА В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

- Психодинамический подход
- Поведенческий подход
- Гуманистический подход
- Эффект тренинга

Глава 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ ДЕЙСТВИЕ

Свойства опосредствующих действий

Глава 4. ЛИЧНОСТНАЯ ДИНАМИКА УЧАСТНИКОВ ТРЕНИНГА

- 4.1. Процесс тренинга и личностная динамика участников
- 4.2. Зона ближайшего развития участников тренинга
- 4.3. Ключевая роль ведущего психологического тренинга в формировании зоны ближайшего развития участников и обеспечении успешности тренинга

Заключение

Литература

Зайцева Татьяна Вячеславовна

ТЕОРИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Психологический тренинг как инструментальное действие

СПб.: Речь, М.: Смысл, 2002. – 80 с.

Аннотация

В монографии предложено новое теоретическое обоснование психологического тренинга с позиций культурно-исторического подхода. Тренинг рассматривается как инструментальное действие, направленное на формирование зоны ближайшего развития личности участников тренинга. Адресуется психологам.

© Т. В. Зайцева, 2002
© Издательство "Смысл", издательство "Речь", 2002

Зайцева,

2002

Введение

Тема данной работы была выбрана не случайно. Интерес к применению активных групповых методов воздействия, в том числе и психологического тренинга, все время возрастает. В наше время, когда жизнь требует переработки огромного количества информации, повышения стрессоустойчивости, адаптированности человека к новым, "недружественным" условиям окружающей социальной и природной среды, старые приемы и методы деятельности уже мало помогают. Психологический тренинг, являясь системой специально организованного интенсивного воздействия, может стать той "палочкой-выручалочкой", которая поможет решить многие из актуальных проблем как ежедневной жизнедеятельности людей, так и управления персоналом.

За последние 10-15 лет психологический тренинг стал одной из наиболее распространенных форм психологической практики. При этом зачастую различные формы психологического тренинга в обыденном сознании противопоставляются теоретическому, академическому знанию, как знанию, не приносящему прямой практической пользы.

Острая необходимость проектирования и прогнозирования результатов психологического воздействия прежде всего связана с тем, что отдельные стихийно возникающие тренинги не всегда отвечают современным научным (в том числе теоретико-концептуальным) требованиям и не могут в полной мере удовлетворить насущные потребности общества в эффективном и профессиональном инструменте совершенствования и развития человека. Многие психологи с тревогой пишут, что в практическую психологию приходит большое количество дилетантов, не имеющих специального образования и подготовки (*Исурина, 1998; Лидерс, 1998; Вачков, 1999* и др.). Всеобъемлющие знания по групповой динамике, психологии воздействия, психологии личности и другим важнейшим механизмам, которые задействованы в процессе тренинга, подменяются отрывочными сведениями из какой-либо популярной психологической теории.

В связи с этим нам кажется, что последние достижения теоретической психологии дают возможность изменить сложившуюся ситуацию, вооружить практических психологов новым взглядом на психологический тренинг, что в конечном итоге приведет к формированию новой методологии осуществления тренингового воздействия.

Для этого мы попытались раскрыть сущность психологического тренинга как инструментального опосредствующего действия, предоставляющего участникам тренинга орудия и приемы, которые позволяют им активно овладевать своим поведением, перестраивать непродуктивные структуры деятельности и тем самым поднимать регуляцию поведения на более высокий уровень. Представление о психологическом тренинге как инструментальном действии является принципиально важным теоретическим обоснованием этой формы практической психологической работы. Мы также использовали понятие "зоны ближайшего развития" для обоснования нового взгляда на способы достижения и закрепления эффекта тренинга, что, как нам кажется, проливает новый свет на гностический потенциал этого понятия, расширяя рамки его феноменологии до системы координат "взрослый-взрослый".

В последнее время особую востребованность приобретают исследования, где ведется поиск закономерностей динамики личности участников в процессе психологического тренинга. Поиск базовых механизмов осуществления группового воздействия важен не только для психологической практики, но и для развития и углубления наших теоретических представлений. В настоящий момент среди практикующих специалистов преобладает подход, при котором тренер устанавливает монологические отношения с членами группы, скорее самопроявляется, чем дает проявиться участникам (Вачков, 1999). Резко лимитируется возможность участников влиять на выбор методов и длительности воздействия, на сценарии встреч. Однако без опоры на личность самого участника, без постоянного отслеживания его внутренних трансформаций нельзя рассчитывать на полноценный эффект психологического воздействия.

Цель настоящей книги состоит в разработке представлений о психологическом тренинге как особом культурном орудии, применяемом для овладения новым поведением, и о "зоне ближайшего развития" как методологической и операциональной основе понимания и диагностики динамики изменения личности в процессе тренинга.

Определив психологический тренинг как "культурное орудие", которое используется для освоения нового или изменения старого поведения, мы особо выделили стадию овладения-присвоения, которой завершается процесс внутренней трансформации участников в ходе тренинга. Овладение-присвоение нового (знаний, навыков, умений) происходит в рамках "зоны ближайшего развития" (ЗБР) участников в результате совместной деятельности ведущего и участников психологического тренинга. Более подробно это означает следующее.

1. Психологический тренинг выступает как инструментальное опосредствующее действие, в процессе которого участники получают возможность присвоить набор "культурных орудий" для овладения новым поведением.
2. В процессе тренинга как инструментального действия выделяются следующие этапы:
 - выведение из внутреннего плана во внешний неконструктивных элементов и моделей поведения;
 - построение модели идеального поведения во внешнем плане;
 - модификация поведения участников группы в сторону максимального приближения к эталону и закрепление его во внутреннем плане.
3. В качестве диагностической процедуры оценки тренинга может выступать "зона ближайшего развития" (ЗБР), возникающая в процессе взаимодействия между ведущим и участниками психологического тренинга.
4. Эффективность проведения тренинга ведущим обусловлена тем, насколько ведущий определяет ЗБР участников тренинга, проявляющуюся в овладении различными культурными орудиями организации собственного поведения.

Данное исследование относится к разряду общепсихологических – то есть в нем рассматриваются фундаментальные, основополагающие характеристики и свойства человека как деятельностного существа. Это не означает, что мы игнорируем социальную природу "человечности". Однако в отличие от социально-психологического подхода, общепсихологический подход характеризуется, прежде всего, концентрированностью на основных закономерностях функционирования базовых психических процессов. В своей работе мы смещаем акцент с анализа закономерностей взаимодействия внутри тренингового процесса (социально-психологический подход) на анализ протекания индивидуального процесса трансформации, инициированного этим взаимодействием.

Обсуждая проблему искусственного деления психологии на подходы и направления, нельзя не упомянуть весьма популярное разведение индивидуального и группового: либо анализируется представленность общества в индивиде, либо, наоборот, от индивида поднимаются к анализу общественных законов. Эти два подхода обозначают как методологический индивидуализм и социальный редукционизм (Wertsch, 1998). Вместо того чтобы искать ключ к процессам трансформации в течение тренинга в социально-психологических феноменах или в свойствах

психики изолированного индивида, мы, вслед за Л.С.Выготским и А.Н. Леонтьевым, предлагаем в качестве единицы анализа величину, которая бы отражала динамическое взаимодействие между этими силами. В качестве такой единицы может быть выбрано инструментальное (опосредствующее) действие, которое осуществляется конкретным индивидом в рамках заданного предметного контекста с использованием культурных орудий. Таким образом, мы получаем мощный, логически выстроенный инструмент для определения стратегии работы в каждом конкретном случае.

Глава 1

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ И СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

1.1. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ ТРЕНИНГА

В настоящее время существует ряд противоречий и неясностей в определении тренинга как особой области прикладной психологии. До сих пор каждая работа, посвященная данной проблеме, начинается с определения понятия тренинга. В наиболее широком контексте термин "тренинг" используют для обозначения разнообразных форм групповой психологической работы. Однако параллельно существуют и такие понятия, как групповая психотерапия, психо-коррекционные группы, группы опыта, группы активного обучения, практические экспериментальные лаборатории. Как справедливо замечает И.В.Вачков в своей книге "Основы технологии группового тренинга" (1999), доходит до того, что группы одного и того же вида у разных авторов названы по-разному.

Определяя границы понятия "психологический тренинг", И.В.Вачков пишет:

"Современное понимание тренинга включает в себя многие традиционные методы групповой психотерапии и психокоррекции, что вынуждает искать его истоки в разнообразных направлениях клинической психотерапии в группах" (1999, с.7).

Рассматривая тренинг в рамках деятельности по развитию личности, мы представим разнообразные формы групповой психологической работы, граничащие с обучением, терапией и коррекцией. Наиболее наглядно это отражено на рисунке 1.

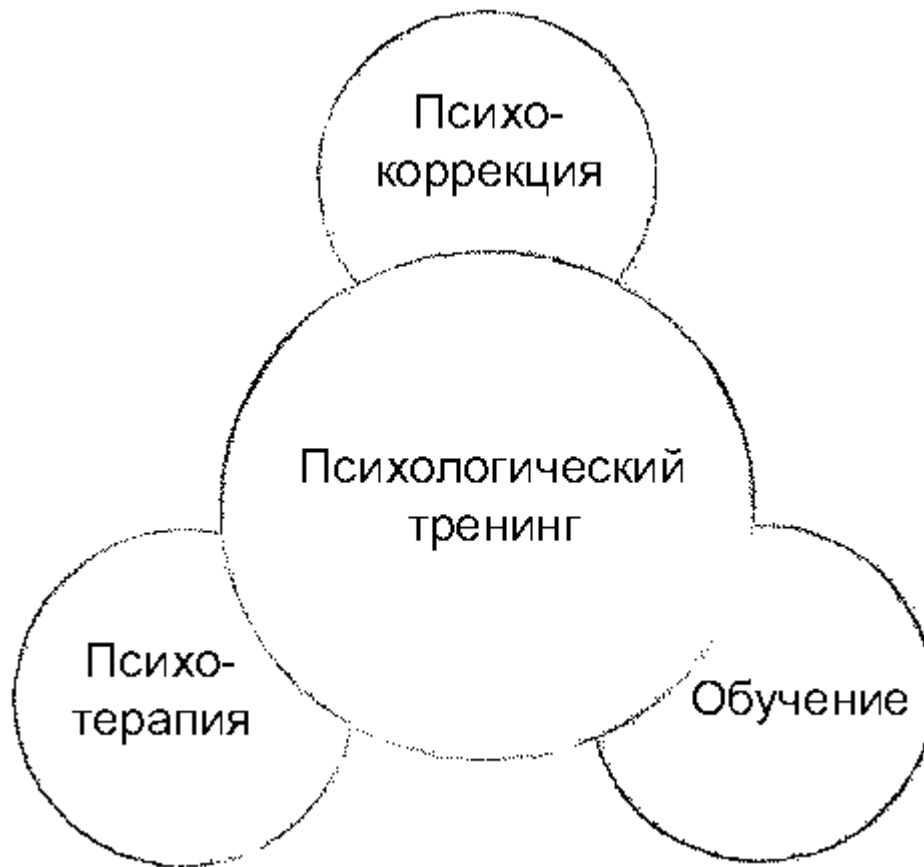


Рис. 1. Соотношение понятий "психотерапия", "психокоррекция" и "обучение" (Вачков, 1999, с.13)

Прежде всего это подразумевает использование активных групповых методов практической психологии для работы со здоровыми людьми с целью решения задач по развитию и совершенствованию качеств, необходимых для улучшения их социального бытия и профессиональной деятельности. Особенно четко эту позицию сформулировал С.И.Макшанов, который определяет тренинг как многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации (Макшанов, 1999). Центральной категорией здесь выступает категория *изменения*. Тренинговое воздействие направляется на достижение позитивных изменений участников, повышение степени их "конгруэнтности" с собой и окружающей средой.

В этой связи нам наиболее близко определение тренинга, которое дает в своей книге Ю.Н. Емельянов:

"...Термин "тренинг", по нашему мнению, в структуре русской психологической речи должен использоваться не для обозначения методов обучения, а для обозначения методов развития способностей к обучению или овладению любым сложным видом деятельности, в частности, общением" (Емельянов, 1985, с. 144).

Из этого определения видно, что основной акцент переносится на "психотехническую" составляющую тренинга. Термин "психотехника" впервые был введен У.Штерном и подразумевал любую практику воздействия на психику и управление ею. Н.В.Цзен и Ю.В.Пахомов дают следующую современную трактовку этого термина:

"Психотехника – это искусство ориентировки в психических явлениях и управления ими". И далее: "Психотехнику часто называют практической психологией, подчеркивая тем самым ее тесную связь с наукой и прикладную направленность. Все найденное и открытое в психологии – законы развития и формирования психических процессов, мотивационные и личностные структуры, динамика групп и феномены подсознания – может быть успешно применено в самых разных сферах деятельности" (Цзен, Пахомов, 1988, с.25-26).

В этом контексте психологическое воздействие выступает как система психотехнических действий, предоставляющих психотехнические средства. В настоящий момент весьма остро стоит вопрос об эффективности различных прикладных элементов психологии – "психотехник" (по Л.С.Выготскому), в том числе и психологического тренинга. Выделение психотехнической составляющей тренинга наводит нас на методологический пласт проблем связанных с построением психологического воздействия, обозначением и определением влияния различных переменных на эффективность этого процесса.

1.2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Теоретическая карта такой области психологии как тренинг отличается особой пестротой. Каждый год приносит все новые и новые научные направления, школы, появляются более совершенные техники, модели, упражнения. Большинство авторов, уделяющих внимание проблематике тренинга в контексте социальной и организационной психологии, концентрируются на различных методических приемах организации процесса тренинга: описывают различные методики проведения тренинговых групп, приводят детальное описание упражнений и приемов (Арнольд, 1989; Большаков, 1996; Емельянов, 1985; Жуков, Петровская, Растянников, 1990 и др.). Между тем, в цикле указанных исследований неоднократно отмечается, что при определении эффективности тренингового курса речь идет скорее не о мощности теоретической системы и рожденных в ее рамках прикладных методик, а об успешности отдельных ведущих как личностей и их уникальном опыте.

"Упражнения, приемы, характерные для той или иной психологической школы тренинга, являются не более чем инструментом, результат применения которого зависит не столько от качества этого инструмента, сколько от личности мастера, с ним работающего" (Вачков, 1999, с. 18).

Сегодня, спустя почти 20 лет, данная проблема не потеряла своей актуальности. В статье 1998 года Г.В. Исурина, опытный специалист в области психологического тренинга, пишет:

"На практике, к сожалению, разные психологические интервенции зачастую не удовлетворяют этим [профессиональным. – Т.З.] требованиям. Практические психологические вмешательства <...> далеко не всегда имеют соответствующую теоретическую базу <...> и также не всегда осуществляются осознанно, с полным пониманием теоретических основ такого рода воздействий <...>. На сегодня чрезвычайно важно "теоретическое самоопределение" психологов. Для этого явно недостаточно только дидактических занятий. Самостоятельной практике под наблюдением супервизора обязательно должна предшествовать работа [психологов. – Т.З.] в группах личностного тренинга под руководством опытного специалиста, которая дает возможность участникам не только развивать и совершенствовать собственные способности воспринимать и понимать самого себя и других людей в контексте группового взаимодействия, но также на основании практического опыта участия в группе внести ясность в свои теоретические представления о природе человеческой личности, специфике личностных проблем и конфликтов и соответствующих способах психологического вмешательства" (Исурина, 1998, с.30-31).

Таким образом, при попытках выделить факторы успешности в проведении тренинговых занятий встает вопрос о том, что играет первостепенную роль: "правильная теория", инструментарий или личное мастерство и подготовленность тренера? Отсюда со всей остротой встает проблема поиска путей диагностики эффективности тренинга, и, соответственно, выбора разных форм тренинга для решения стоящих перед организацией задач.

Рассматривая тренинг как особым образом организованную реальность, которую ведущие отечественные специалисты по тренингу определяют как "совместную предметную деятельность" (Петровская, 1982, с.47), мы обратились к культурно-исторической теории развития психики Л.С.Выготского и деятельностному подходу А.Н. Леонтьева как к общепсихологической методологии, вооружающей нас необходимым инструментарием и ключевыми понятиями для объяснения открывающихся фактов. Как писал в своей статье В.В. Столин:

"Несомненно, что теория деятельности обладает методологическим потенциалом, позволяющим ставить и направлять разработку проблем, возникающих в современной психологии" (*Столин*, 1983, с.184).

Л.А.Петровская в одной из своих статей о тренинге писала:

"Принцип опосредствования психологических образований – методологически исходный для советской психологии <...>. Из этой идеи следует представление о стратегическом пути совершенствования, а в случае необходимости и преобразования психологической реальности: если детерминантой этой реальности выступает совместная предметная деятельность, то и перестраивать, изменять психологические параметры, влиять на них следует, прежде всего, посредством изменения, перестройки совместной деятельности" (*Петровская*, 1982, с.47).

Поэтому, на наш взгляд, именно культурно-историческая теория развития психики и деятельностный подход способны вооружить нас необходимым теоретическим и практическим инструментарием для осмысления выделенной проблематики, поиска адекватных методологических путей ее решения.

1.3. ОБЛАСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

В настоящее время большинство авторов, уделяющих внимание проблематике психологического тренинга, подробно описывают области применения тренинга в практике психологической помощи, коррекции и для обеспечения личностного роста. В связи с этим мы не будем детально останавливаться на этом вопросе. Скажем лишь, что традиционно психологический тренинг применяют для развития навыков самопознания, самопонимания, рефлексии, изменения отношения к себе, другим, выработке навыков саморегуляции, развития эмоциональной гибкости, для улучшения социальной адаптации участников, углубления опыта психологической интерпретации поведения других людей.

Гораздо менее разработанной является проблематика применения психологического тренинга для нужд управления персоналом в организации. В то же время объем услуг в этой области сопоставим с объемом традиционных психологических услуг. Современные тенденции таковы, что в западных странах доля тренинга от общего фонда мероприятий по развитию персонала достигает 80-85% (*Егоршин*, 1997).

Основными формами тренинга в развитии персонала являются деловые игры, групповые дискуссии, ролевые игры, всевозможные модификации "мозгового штурма", "конференции идей", "коллективные записные книжки" и метод анализа практических ситуаций (так называемые кейс-стадиэ). Для достижения общего развития персонала, личностного роста сотрудников и снижения их конфликтности чаще всего применяются традиционные виды психологического тренинга.

Рыночные отношения, забота о приемлемом уровне издержек не позволяют работодателю заниматься общим развитием своих сотрудников ради развития. Всякий раз преследуются сугубо коммерческие цели. Любое мероприятие по развитию персонала призвано, в конечном итоге, способствовать повышению качества и производительности труда и формировать конкурентное преимущество организации.

В связи с этим, тренинг используется для решения очень широкого круга задач в развитии персонала. В первую очередь он применяется с целью адаптации новых сотрудников в организации. Расчет экономической эффективности работы убедительно выявил, что сокращение сроков адаптации сотрудников чрезвычайно важно для общих показателей конкурентоспособности организаций. Проведенные исследования по управлению персоналом позволили вычислить, что в течение первых шести месяцев работы производительность труда нового сотрудника не окупает расходы компании по содержанию его рабочего места (*Веснин*, 1998). Таким образом, в период массового найма новых сотрудников компания длительное время может работать убыточно. Успешное преодоление проблем по привыканию к новому

рабочему месту, новым условиям труда, новым правилам и нормам в значительной степени сокращает сроки адаптации и приближает критическую точку безубыточности.

Рассмотрим основные области применения психологического тренинга в практике управления персоналом. Наиболее распространено применение психологического тренинга для мобилизации внутреннего потенциала работника, расширения круга его возможностей, затребованных особенностями рабочего места. "Работа с психотехническими упражнениями – хороший стимул включения не использованных психических резервов... – пишут в своей книге Н.В.Цзен и Ю.В.Пахомов. – Занятия облегчают обмен опытом, позволяют по-новому взглянуть на многие проблемы, помогают увидеть свою деятельность в более широком культурном контексте" (Цзен, Пахомов, 1988, с.40). Для этого используются разные модификации делового тренинга: тренинг общения, тренинг продаж, тренинг по управлению временем и т.п.

Следующий пласт проблем – овладение новыми навыками через "проигрывание". Психологический тренинг является одним из наиболее доступных путей резкого ускорения обучения в группе, что достигается благодаря сильному эмоциональному подкреплению и усилению обратной связи. Коллективом авторов во главе с Т.Ю.Базаровым выделены следующие области применения тренинга профессиональных навыков:

1. Пополнение недостающих знаний.
2. Исправление недостатков в выполнении работником должностных обязанностей.
3. Доведение до автоматизма навыков работы в кризисных ситуациях.
4. Закрепление навыков работы при исполнении особо важных для фирмы функций (Управление персоналом, 2000, с.300).

Тренинг также выступает в качестве "тренажера", на котором в безопасной обстановке осваиваются и оттачиваются управленческие и другие знания и умения. Групповой метод работы позволяет повысить интенсивность и стойкость возникающих изменений, максимально использовать возможности каждого участника. Ю.М. Жуков, Л.А.Петровская, П.В.Растянников так характеризуют эту особенность тренинга на примере тренинга коммуникативных умений:

"Важным моментом процесса формирования коммуникативных умений является мысленное проигрывание своего поведения в различных ситуациях <...> не всегда воображаемое воплощается в реальность, но создаваемые в нем "поведенческие заготовки" могут актуализироваться в других ситуациях <...>. Любая поведенческая ситуация в группе может быть моделью какой угодно иной ситуации в группе же или во внегрупповой реальности" (Жуков, Петровская, Растянников, 1990, с.11, 62).

Особенно широко возможности психологического тренинга раскрываются при внедрении командного метода работы, сплочении коллектива как психологической предпосылки управленческих нововведений. По сути, это единственный метод, позволяющий достичь реальных результатов в данной области. Лекции и другие традиционные методы лишь расширяют круг знаний, но не приводят к изменению поведения. Наиболее ярко это проявляется при использовании тренинга для формирования команды в игровых видах спорта. Н.В.Цзен и Ю.В.Пахомов так описывают воздействие психологического тренинга:

"Совместно решая конкретную задачу, участники психотехнической игры постоянно стремятся к взаимопониманию и согласованию действий. Нащупав принципы объединения усилий, они начинают что-то создавать, придумывать <...> Захваченные игрой, члены психотехнической группы полнее раскрывают себя и больше узнают друг о друге. Более глубоким становится взаимное доверие. Более живым – взаимный интерес" (Цзен, Пахомов, 1988, с.36).

В последнее десятилетие наблюдается активный рост использования психологического тренинга для комплексной оценки потенциала сотрудника – метод "центра оценки". Метод "центра оценки" является инструментом для системного наблюдения и оценки эффективности поведения в моделируемых рабочих ситуациях. Программа тренинга составляется таким образом, чтобы стимулировать участников проявить те возможности, которые ранее не были

задействованы на рабочем месте. Тестовые занятия проводятся в течение двух-трех дней и включают разнообразные упражнения, например, дискуссии в группах, индивидуальные и групповые упражнения, пробные рабочие задания, ролевые игры и презентации. По результатам наблюдения за поведением участников принимаются решения о карьерных перемещениях, формировании резерва на выдвижение.

Использование психологического тренинга для обеспечения личностного роста и совершенствования сотрудника (например, для снижения конфликтности человека) содержит элементы психокоррекции и психологии воздействия или даже психотерапии (например, при увольнении). В результате сотрудник не только улучшает свое поведение на рабочем месте, но и меняет всю систему взаимоотношений с социальным окружением.

По итогам всего вышесказанного становится очевидным, что тренинг как высоко эффективный инструмент развития и достижения изменений занимает особое место в современной борьбе за повышение производительности и качества труда, повышение конкурентоспособности организаций. Наш исследовательский интерес к методическим и методологическим проблемам тренинга стимулируется и подпитывается насущными потребностями практики, проблемами сегодняшнего дня.

Глава 2

ВИДЫ И ЦЕЛИ ТРЕНИНГА В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Вся эта область такова, что практика далеко опередила здесь и теорию, и исследования.

К. Роджерс

Классическое определение психологического тренинга таково: "...Совокупность групповых методов формирования умений и навыков самопознания, общения и взаимопонимания людей в группе" (Краткий психологический словарь, 1982, с.212). В данной работе мы не будем рассматривать такую форму направленного группового воздействия как психотерапевтические группы, несмотря на то, что границы между группами тренинга и последними не являются ярко выраженными. Однако терапия всегда направлена на исправление симптоматического для дезадаптированной личности поведения, а тренинг рассматривается нами как способ ускорения психологического развития и самореализации нормально функционирующей личности. Тренинг ориентирован на воздействие, на групповое *развитие* с помощью оптимизации форм межличностного общения.

Определяя тренинг как психологическое воздействие, Л.А.Петровская пишет: "Весь курс тренинга и каждое отдельное его занятие можно рассматривать как ситуацию воздействия <...>. Методы воздействия прямо ориентированы на вмешательство в развитие группы или личности с целью вызвать определенные изменения" (*Жуков, Петровская, Растьянников*, 1990, с.52). Здесь автоматически встает вопрос о субъекте и объекте воздействия. Мы уже указывали, что вопросу объекта воздействия большинство авторов, пишущих по проблематике тренинга, уделяет много внимания. В то время как проблематика субъекта воздействия, то есть тренера, привлекла внимание исследователей лишь недавно. Между тем,

психологическое воздействие готовится и выстраивается именно тренером. Более того, целостная парадигма тренинга зависит именно от установок и взглядов ведущего.

И.В.Вачков пишет: "Тренинги, будучи формой практической работы, всегда отражают своим содержанием определенную парадигму того направления, взглядов которого придерживается психолог, проводящий занятия" (Вачков, 1999, с. 17). Представления ведущего о сути и степени выраженности психологического воздействия определяют степень "агрессивности" этого воздействия, распределение инициативы между участниками и ведущим тренинга. И.В.Вачков делит шкалу "агрессивности" психологического воздействия в процессе тренинга на четыре пункта:

1. Тренинг как своеобразный метод дрессуры, при которой жесткими манипулятивными приемами (отрицательное и положительное подкрепление) выстраивается нужное поведение участников.
2. Тренинг как тренировка, в результате которой происходит формирование и отработка умений и навыков эффективного поведения.
3. Тренинг как форма активного обучения, целью которого является, прежде всего, передача психологических знаний, а также развитие некоторых умений и навыков.
4. Тренинг как метод создания условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем (см.: Там же, 1999, с.18). Таким образом, степень манипулятивности в оказании психологического воздействия может резко различаться в зависимости от установок ведущего. Разное понимание психологического смысла тренинга проистекает из разных теоретических концепций ведущих тренинговых групп. При всем разнообразии подходов в настоящее время выделяют три основных концептуальных направления в психологическом тренинге: гуманистическое, поведенческое и психодинамическое (эта классификация пропагандируется, в частности, Ассоциацией психотерапии и тренинга Санкт-Петербурга). Каждое из этих направлений характеризуется своим собственным подходом к пониманию личности и личностных нарушений и логически связанной с этим собственной системой психологического вмешательства. Несмотря на различия в теоретической платформе, общим для всех направлений является представление о том, что тренинг обращен к человеческой индивидуальности и направлен на изменения, происходящие внутри личности и ведущие к ее самосовершенствованию и развитию.

ПСИХОДИНАМИЧЕСКИЙ ПОДХОД

К психодинамическому подходу относят, прежде всего, транзакционный анализ и психодраму, а также телесно-ориентированную психотерапию.

Как пишет В.Ю.Большаков в своей книге о психотренинге, транзакционный анализ – это "психологический метод, который помогает людям подойти рационально к анализу собственного и чужого поведения, лучше осознать себя и структуру своей личности, а также сущность взаимодействия с другими людьми и внутренне запрограммированный жизненный стиль – сценарий" (Большаков, 1996, с.36).

Э.Берн в своей книге "Транзакционный анализ в группе" выделяет четыре вида психологического воздействия, которые осуществляет ведущий в рамках этого подхода: деконтаминация, рекатектирование, прояснение и переориентация.

"Деконтаминация означает, что когда реакции, чувства или мнения фальсифицированы или искажены, ситуация направляется посредством процесса, аналогичного анатомическому препарированию. Рекатектирование означает, что изменяется действенное акцентирование, осуществляемое пациентом на различных аспектах своего опыта. Прояснение означает, что пациент начинает сам понимать, что происходит, вследствие чего получает стабильную возможность управлять новым состоянием, и есть надежда, что он сможет перенести эти процессы без помощи терапевта на новые ситуации, с которыми будет сталкиваться после окончания тренинга. Переориентация означает, что в результате всего

предыдущего поведение, реакции, стремления пациента изменяются таким образом, что приобретают достаточную согласованность, чтобы стать конструктивными" (Берн, 1994, с.10).

Вмешательство в жизненный сценарий, которое осуществляется с помощью этих четырех видов воздействия, – наиболее тонкая и сложная работа ведущего. В ходе занятий участники достигают инсайта – момента озарения, когда становятся ясными подлинными мотивы поведения, тех или иных поступков.

Возникновение инсайта сопровождает и другое направление психодинамического подхода – психодраму. Психодраму определяют как "инсценирование" реальных проблем участников с обязательным распределением ролей. В отличие от транзактного анализа, в психодраме человек не раскладывает свой жизненный сценарий по полочкам, а проигрывает его на сцене, достигая понимания и эмоциональной разрядки через катарсис – внутреннее очищение в процессе эмоционального отреагирования. В момент катарсиса наступает внутреннее озарение, которое помогает по-иному взглянуть на ситуацию, осмыслить ее и избавиться от сковывающего действия неэффективных сценариев.

Одной из наиболее популярных и упрощенных модификаций психодрамы является ролевой тренинг (Арнольд, 1989). Участники разыгрывают не законченные сценарии, а небольшие эпизоды, пробуя себя в разных психологических ролях. Этот метод рассчитан на углубление и совершенствование социализации, коррекции ценностных и нравственно-этических установок участников и связанного с ними внутреннего психологического самочувствия. Проработка ролей, установок, переживаний, наблюдение как за собственным самочувствием, так и за состоянием других членов группы позволяют достичь достаточной эмоциональной глубины, подготовить изменение оценок, ориентиров и позиций.

Существенно расширяет возможности метода то, что он применим в случае намеренного или неосознаваемого сопротивления изменениям, когда коррекция своего поведения на уровне сознания затруднена.

Основной задачей ролевого тренинга считается развитие коммуникативных функций и коррекция навыков общения, снятие "зажимов" и "комплексов" (Там же). Эту общую задачу можно разделить на ряд более частных:

- активизация невербальных языков общения;
- развитие эмпатического потенциала, умения концентрироваться на партнере по общению;
- отработка спонтанного поведения;
- легкость действий в присутствии других людей;
- умение легко и гибко ориентироваться в типичных ситуациях житейского и бытового плана, простейших конфликтах производственного и личного характера;
- умение правильно вести себя в ситуации конфликта вплоть до самых сложных и лично значимых ситуаций (Арнольд, 1989).

Один из ведущих идеологов телесно-ориентированной терапии В. Райх определяет суть роста клиентов под воздействием тренинга как "...процесс рассасывания психологического и физического панциря, постепенное становление более свободным и открытым человеческим существом" (Райх, 1993, с. 10). Работа со своим телом, прикосновения других членов группы, постоянный анализ своих внутренних ощущений позволяют участникам прийти к более полному осознанию себя, своей сути.

При этом развитие участников, по мнению еще одного представителя телесно-ориентированной терапии, М. Фельденкрайза, проходит через следующие стадии:

1. "Естественный способ"

Некоторые действия человек делает так же, как и животные: дерется, бежит, отдыхает. Все естественные деятельности функционируют одинаково в каждом человеке, так же, как они одинаковы у всех голубей или у всех пчел.

2. "Индивидуальная стадия"

Отдельные люди находят свой собственный, индивидуальный способ выполнения действий. Если этот способ дает какие-то преимущества, он перенимается другими.

3. "Метод или профессионализация"

На третьей стадии появляется нечто общее в том, как разные люди выполняют один и тот же процесс. Далее процесс выполняется уже в соответствии со специфическим методом, основанным на знании, а не естественно.

4. "Заученный метод вытесняет естественный"

Мы можем наблюдать, как естественная практика постепенно уступает место приобретаемым методам, "профессионализму" (см.: *Фельденкрайз*, 1993, с.62-73).

Таким образом, в рамках психодинамического подхода основной детерминантой личностного развития и поведения рассматриваются бессознательные психические процессы. Психологическое вмешательство направляется на достижение осознания конфликта между сознательным и бессознательным и собственного бессознательного, "рассасывание панциря", выстроенного сознанием. Этой задаче подчинен и метод: достижение осознания достигается за счет "вытаскивания бессознательного наружу" через анализ символов, сопротивления и переноса, внимание к своим внутренним ощущениям и реакциям тела. Сама процедура строится таким образом, чтобы способствовать проявлению бессознательного *во внешнем плане*.

ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Работа в бихевиорально-ориентированных группах направлена на выделение неэффективных и опробование новых видов поведения в безопасном окружении. Суть метода состоит в том, что коль скоро, согласно постулатам бихевиоризма, весь свой опыт человек приобретает посредством научения, то для исправления неадекватного поведения необходимо отучить его от неэффективных реакций и переучить, выработать более адаптивные реакции. Типичная методика тренинга – репетиция поведения. Участникам демонстрируется успешная модель поведения, а затем они пытаются ее освоить. Успешные действия участников положительно подкрепляются реакцией группы или ведущего, а неуспешные – гасятся отрицательным подкреплением. Широко применяется подход по "организации успеха". При таком подходе тренер на протяжении всей работы удерживает позитивный баланс обратной связи, концентрируясь преимущественно на успешных действиях участников.

В качестве примера разберем такой популярный вид поведенческого тренинга, как тренинг умений. Группы этого типа ориентированы главным образом на развитие конкретных, чаще всего деловых умений и навыков. Основными клиентами тренинга умений становятся руководители разного уровня, предприниматели и деловые люди.

Целями такого тренинга являются:

- обучение приспособительным умениям, полезным при столкновении со сложными жизненными ситуациями, развитие поведения, рассматриваемого как желательное либо членами группы, либо обществом в целом;
- обсуждение проблем, с которыми участники столкнулись в реальных условиях, помощь участникам в развитии умения руководить, применение полученных знаний вне группы;

- совершенствование коммуникативных умений для более эффективного взаимодействия с другими в конкретных ситуациях (осуществление продаж, ведение переговоров);
- овладение умениями диагностики индивидуальных, групповых и организационных проблем: разрешение конфликтных ситуаций в группе и укрепление групповой сплоченности (*Большаков, 1996*).

Программа тренинга составляется исходя из профессиональной принадлежности и заранее сформулированного запроса клиента. Можно выделить пять блоков проблем, которые являются основой для импровизации ведущего. Это – составление делового письма, техника общения, техника перехвата и удержания управления, организация производства, коммерческая деятельность. В зависимости от запросов участников акцент делается на тот или иной блок. Получивший заказ ведущий составляет предварительный план работы, отбирает необходимые видеозаписи и наглядные пособия для групповых занятий. Предварительное знакомство с самими участниками и с результатами их тестирования позволяет разработать стратегию и тактику ведения тренинга, выработать индивидуальный подход к каждому с учетом его сильных и слабых сторон.

Таким образом, представители этого направления концентрируют свое внимание на поведении как единственной психологической реальности, доступной непосредственному наблюдению. Неадаптивное поведение рассматривают как результат неправильного научения. Следовательно, цель психологического вмешательства – это *переобучение*, то есть замена неадаптивных форм поведения на адаптивные (эталонные, правильные). Переобучение осуществляется с помощью классических бихевиоральных методов: оперантное обусловливание, научение по моделям, социальное научение.

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Предыдущие два подхода рассматривают человека как несовершенный объект, который при определенных манипуляциях ведущего и под воздействием группового влияния должен приобрести более правильные очертания. Гуманистическое направление исходит из признания уникальности и самоценности человеческой личности. Главное здесь – осознание ценности своего существования, принятие ответственности за совершенные поступки, решение проблемы аутентичности – "соответствия способа бытия человека в мире внутренней природе его личности" (*Большаков, 1996*).

К гуманистическому подходу можно отнести такие широко известные направления в психологическом тренинге, как группы встреч (*Роджерс, 1994*) и тренинг сензитивности (*Петровская, 1982*).

К.Роджерс, активно развивая свое направление, сформулировал необходимые и достаточные условия конструктивных изменений участников тренинга. Им были названы три установки личности консультанта: конгруэнтность, эмпатия и безусловное положительное принятие (уважение). Проходящие тренинг участники побуждаются к фиксации, оценке и интерпретации действий и поведения партнеров и самих себя. В группе поощряется спонтанность проявления чувств, открытое обращение внимания на интерпретации враждебности, неуверенности в себе, проявления психологической защиты.

Сама процедура групповых занятий характеризуется максимально свободным стилем управления. Ведущий отказывается направлять и организовывать деятельность участников, создавая ситуацию фрустрации. Участники вынуждены проявлять активность и принимать на себя ответственность за все, что происходит во время занятий. Группы встреч ориентированы на формирование межличностных отношений и изучение процессов, происходящих в малых группах. Главный акцент при этом ставится не столько на групповом процессе или процессе развития навыков межличностного взаимодействия, сколько на поиске аутентичности и открытости во взаимоотношениях с другими.

Содержание взаимодействий служит средством для понимания процесса взаимодействия. Изучение групповых процессов и групповой динамики дает информацию о межличностных отношениях и поведении членов группы в реальной жизни. Развитие межличностных умений и социально-психологической компетентности предполагает понимание групповых процессов, поощряющих самовосприятие.

Большинство эффективных изменений происходит в групповом, а не в индивидуальном контексте. Для того чтобы выявить и изменить свои неадаптивные установки и выработать новые формы поведения, люди должны учиться видеть себя такими, какими их видят другие.

К.Рудестам называет следующие цели и задачи групп встреч:

- обучение участников межличностному поведению;
- подтверждение на практике теории групповой динамики;
- проработка проблем, с которыми участники сталкивались в реальной жизни;
- помощь участникам в развитии умения руководить;
- применение полученных знаний вне группы;

а также:

- развитие самопознания за счет снижения барьеров психологической защиты и устранение неискренности на личном уровне – понимание целей, затрудняющих или облегчающих развитие группы – постижение межличностных отношений в группе;
- овладение умениями диагностики индивидуальных, групповых и организационных проблем (Рудестам, 1993).

Группа стремится определить как можно больше возможностей выбора при встрече с жизненными трудностями и проблемами. Подчеркивается значение аутентичности в межличностных взаимоотношениях. Неопределенность целей и процесса порождает разнообразие чувств, которые необходимо понять, научиться разделять их и быть восприимчивым к ответной искренней раскрывающей коммуникации. Участники группы могут исследовать свои межличностные стили и экспериментировать с ними, устанавливая взаимоотношения с другими. Они развивают в группе коммуникативные умения, включающие описание поведения, коммуникацию чувств, активное слушание, обратную связь, конфронтацию.

Группы сензитивного тренинга акцентированы на общем развитии индивида. В рамках этой ориентации первичным является выявление жизненных ценностей индивида, усиление чувства самоидентичности. Тренинг направлен на развитие сензитивной способности, без актуализации которой затруднено правильное понимание личностных качеств и состояний партнеров, отношений, складывающихся между ними.

Цели и задачи сензитивного тренинга:

- развитие компетентности в общении;
- развитие активной социально-психологической позиции участников;
- повышение психологической культуры;
- развитие социально-перцептивной компетентности;
- приобретение участниками группы обобщенных диагностических знаний и умений;
- развитие самопознания за счет снижения барьеров психологической защиты и устранения неискренности на личном уровне (Петровская, 1982).

Ведущим методическим средством сензитивного тренинга выступают психогимнастические упражнения, которые дают разнообразный материал, необходимый для осознания процесса и результатов социально-перцептивной деятельности, а также формируют среду, позволяющую каждому участнику развивать свои перцептивные способности.

Таким образом, представители гуманистического направления трактуют неконструктивное поведение и невротическое внутреннее состояние как следствие невозможности самоактуализации. Проблемы и дезадаптация возникают тогда, когда блокируются потребности высшего уровня, что связано с недостаточным самопониманием и принятием себя, недостаточной целостностью "Я". В этом случае целью психологического вмешательства будет создание условий, в которых человек сможет пережить эмоциональный опыт, способствующий осознанию и принятию себя, способствующий личностной интеграции.

ЭФФЕКТ ТРЕНИНГА

Анализируя вопрос об эффекте тренинга, можно сделать вывод, что, несмотря на различные концептуальные платформы, представители различных направлений выделяют стандартный набор изменений, которые происходят с участниками в процессе тренинга.

В первую очередь, в результате межличностного взаимодействия развиваются и оптимизируются коммуникативные способности, что отражается в навыках общения и приемах межличностного оценивания (*Петровская*, 1982; 1989). Путь к развитию навыков общения у разных психологических направлений разный: от овладения бессознательным, которое сковывает и дезориентирует поведение, до безусловного признания и принятия себя таким, какой ты есть или прямого "натаскивания" на выбранные эталоны поведения.

Другой блок изменений касается социально-психологической компетентности, умения ориентироваться в социальных ситуациях, понимать других людей, выбирать и реализовывать адекватные формы общения (*Вачков*, 1999). Психодинамический подход достигает этого эффекта через преодоление барьеров и защитных механизмов бессознательного, приводящих к искаженной интерпретации чужого и собственного поведения. Бихевиористы специально развивают и совершенствуют навыки социальной перцепции, раскладывают по полочкам внешние элементы поведения. Гуманистический подход стимулирует открытость и готовность понять и принять поведение другого человека.

Отдельно можно рассматривать и такой эффект тренинга, как умение поставить себя на место партнера по общению, развитие эмпатии (*Большаков*, 1996). Возникновение этого эффекта констатируется и в рамках поведенческого подхода, и в психодинамическом направлении. Однако наибольших успехов в развитии способности к сопереживанию достигают представители гуманистического направления.

Помимо вышеперечисленных блоков следует упомянуть и следующие последствия направленного группового воздействия:

1. Развитие внутренней и внешней свободы, уменьшение числа штампов и зажимов.
2. Повышение самооценки, уверенности в себе.
3. Развитие воображения, умения нестандартно, оригинально мыслить.
4. Повышение поисковой активности, ориентация на активную позицию (*Арнольд*, 1989).

Л.А. Петровская в своих работах отмечает, что опыт переживаний, полученный в процессе работы группы, становится важной эмоциональной компонентой целого ряда эффектов. Сюда относятся децентрация, проявляющаяся в большей обращенности к партнерам по общению; развитие гуманистической установки в отношении партнеров; возрастание социально-психологической активности участников тренинга; осознание ими общения как самостоятельной ценности (*Петровская*, 1989). Повышается эффективность оперативной саморегуляции (регулирование своего поведения в конкретных кратковременных ситуациях), перспективной саморегуляции (на протяжении длительного отрезка времени) (*Вачков*, 1999).

К. Рудестам отмечает, что член группы является одновременно и участником, который может экспериментировать с изменениями поведения, и наблюдателем, который может контролировать результаты этих изменений (*Рудестам*, 1993). Перед членами группы встает

задача исследовать и проанализировать собственные социально-перцептивные и коммуникативные возможности, характеристики, и в этом смысле решить диагностическую задачу. Дополнительно к этому во время всего цикла стоит задача анализа конкретных ситуаций. Ситуации могут быть "спровоцированы", заданы ведущим, или они возникают спонтанно в ходе становления отношений (Петровская, 1989). Тренинг также способствует улучшению самовыражения через мимику, жест, движение и совершенствованию восприятия других посредством фиксации таких же сигналов, то есть активизирует "языки общения".

Таким образом, психологический тренинг большей частью используется при решении таких задач, как обучение участников успешному поведению, практическому подтверждению теории групповой динамики, обсуждению проблем, с которыми участники столкнулись в реальных условиях, помощь в применении полученных знаний вне группы. Более конкретно цели группы определяются ее членами и ведущим. Они могут касаться отдельных участников, их взаимоотношений, роли индивида в некотором коллективе, группы как целого, взаимоотношений между группами, внутренних проблем группы. Когда интересы группы сосредоточиваются на отдельных участниках, целью может быть расширение самосознания, изменение установок и расширение поведенческой компетентности. Когда интересы направлены на выполнение ролевых функций, целью группы может быть исследование отношения участников к различным групповым ролям. Интерес к групповым вопросам может определяться целью решения специфических групповых проблем и поисками методов улучшения ее климата и деятельности. При этом разные направления психологического тренинга расставляют различные акценты.

Однако всего вышесказанного достаточно, чтобы обосновать нашу точку зрения: несмотря на различия в подходах, все три основных направления в психологическом тренинге используют одинаковую логику построения группового процесса.

1. На первом этапе тренинга происходит **выведение из внутреннего плана во внешний неконструктивных элементов и моделей поведения**. В бихевиоризме это – демонстрация заученных навыков, в психоанализе – осознание бессознательных мотивов и барьеров, в гуманистической психологии – осознание своей неаутентичности. На этом этапе участникам предлагается решать поставленные задачи так, как они могут делать это без постороннего вмешательства и специального обучения. Эта стадия носит диагностический характер. Только выведение проблемных областей из внутреннего плана во внешний – поведенческий, создает серьезную предпосылку для их последующей коррекции.
2. На втором этапе – **построение модели идеального поведения во внешнем плане**. Представители поведенческой психологии осуществляют это через искусственное создание эталона в форме видеозаписи или проигрывания. Психодинамический подход особо выделяет этап возникновения "освобожденной, очищенной" личности. В гуманистическом подходе эталоном чаще всего выступает либо поведение ведущего, либо тех участников, которые осознали непреходящую ценность своей личности и приняли себя такими, какие они есть. Иными словами, применяя стратегии поиска аналогов, комбинирования, реконструирования и др., ведущий и участники находят оптимальные модели поведения в каждой конкретной ситуации.
3. На заключительном этапе – **модификация поведения участников группы в сторону максимального приближения к эталону и закрепление его во внутреннем плане**. В поведенческой психологии это достигается через дифференциацию подкрепления: положительное подкрепление успешного поведения и разрушение старых штампов. Психоаналитические группы на завершающей стадии "освобождаются" от давления неэффективных сценариев или иных конструктов бессознательного. В гуманистической психологии специально обсуждаются и закрепляются основные принципы самоактуализированного поведения.

Усмотренная нами логика построения успешного тренинга в рамках любой теоретической парадигмы – простая и прозрачная модель того, что постоянно происходит в процессе

тренинга. Иными словами, психологи всех направлений, сами того не замечая, закладывали в свои практические модели принципы гарантии эффективности, которые были выделены особой психологической теорией – теорией деятельности. Легко увидеть, что раскрытая нами общая логика этапности психологического воздействия полностью совпадает с представлениями об экстерииоризации-интериоризации, опосредствованном овладении своим поведением, которые были разработаны в созданной Л.С.Выготским психологической концепции, получившей название культурно-исторической теории, и концепции А.Н. Леонтьева, которую в настоящий момент называют теорией деятельности. Объединение этих двух подходов в данной работе осуществлено не случайно. Как писал В.В. Давыдов:

"Сложная и противоречивая <...> история фундаментальных и противоречивых идей всей научной школы Л.С.Выготского свидетельствует о внутренней связи культурно-исторической теории и теории деятельности <...>. Две обсуждаемые теории имеют единые корни и создавались внутри одной научной школы" (Давыдов, 1990).

Хотя критика деятельностного подхода до сих пор не утихает, даже самые ярые противники вынуждены были признать, что это единственная теория в психологии, которая смогла интегрировать и собрать в единую картину достижения всех предшествовавших школ и объединить до того не объединимое: сознание и поведение, рациональное и эмоциональное, целое и его части (Асмолов, 1996; Гиппенрейтер, 1998). Как писал в своей работе Э.Г. Юдин, категория деятельности возводится в ранг всеобщих предельных абстракций, которые "соединяют в себе эмпирическую достоверность с теоретической глубиной и методологической конструктивностью" (Юдин, 1997). Применение в нашей работе принципов теории деятельности и культурно-исторического подхода позволит нам проанализировать реальность направленного группового психологического вмешательства под иным углом зрения и попытаться выявить те элементы личного мастерства тренера, которые на самом деле являются не чем иным, как отражением основных постулатов уникальной научной теории.

Глава 3

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ ДЕЙСТВИЕ

Психологический тренинг, как и любой другой результат человеческой деятельности, имеет социокультурную природу. В истории возникновения и развития тренинга нашли отражение общие процессы развития науки, личные особенности каждого из авторов различных теоретических направлений. С одной стороны, все историки в той или иной степени выделяют субъективные факторы, которые повлияли на саму возможность возникновения какой-либо теории, а также на их естественные ограничения. С другой – никто до сих пор не отметил очевидный факт, что процесс тренинга представляет собой использование культурно созданного и накопленного опыта, а не развертывание естественно заложенного процесса.

По сути, вся психотерапия (и групповое психокоррекционное воздействие в том числе) выступает как орудие, имеющие искусственный генезис. Любая психологическая школа создается в рамках определенных культурных декораций (с конкретным организационным и историческим контекстом) и особенностей жизнедеятельности ее авторов, и неотделима от них.

Анализируя варианты научного построения психологии, В.М.Розин выделяет естественно-научную и гуманитарную парадигму в развитии психологических школ и увязывает возникновение этих парадигм с успехами естествознания, а затем – с всплеском гуманитарного подхода.

"Каждая психологическая школа <...> выражает определенный культурный тип существования человека (естественно-научная – наиболее распространенный тип рационального поведения и образа жизни, гуманистическая – другой способ жизни, ориентированный на гуманитарную культуру, бихевиоризм – американский вариант прагматического поведения)" (Розин, 1997, с.71).

Гештальтпсихологи пытаются распространить подходы, используемые в физике, на психологию, и вводят принцип изоморфизма (см.: Гиппенрейтер, 1998). Фрейд практически без изменений переносит модель проведения гипнотического сеанса на сеанс психоанализа (см.: Ярошевский, 1998). Бихевиористы заимствуют из физиологии схему стимул-реакция и пытаются с помощью нее объяснять принципы функционирования психического (см.: Гиппенрейтер, 1998). Эти примеры, по сути, не что иное, как попытки использовать уже созданные культурные орудия для овладения новой областью знания.

Помимо этого, каждое направление несет на себе печать личности ее автора. Можно вспомнить слова К.Хорни, которая, в значительной степени отойдя от ортодоксального психоанализа, тем не менее, писала: "Если рассматривать психоанализ как определенную систему взглядов на роль бессознательного и способов его выражения, а также как форму терапии, с помощью которой бессознательные процессы доводятся до сознания, то и моя система взглядов есть психоанализ" (цит. по: Шурина, 1999, с.31).

Научные концепции создаются, преломляясь через личность ее авторов, через особенности их онтогенеза. Здесь уместно поставить вопрос: почему создатели "выбирают" определенные культурные инструменты? Дж.Верч отвечает на этот вопрос следующим образом: потому, что они "встретили" и "присвоили" эти инструменты на своем жизненном пути (Wertsch, 1998). Каждый человек принадлежит к определенной культурной среде (социуму) и поэтому выбирает инструменты своей культуры. Кто знает, возможно, если бы З.Фрейд не присутствовал на сеансах гипноза, не возник бы и психоанализ? А при незнании физических процессов у гештальт-психологов не возникла бы идея отождествить внешний мир и процесс его отражения? Ортодоксальный культуролог М.Карто вообще считает, что мы можем действовать, только используя культурные орудия, созданные другими (Wertsch, 1998). Более того, эти орудия не могут быть нейтральными когнитивными инструментами, существующими вне взаимоотношений между личностью того, кто инструмент использует, и самим инструментом как овеществленным продуктом предшествующего культурно-исторического опыта. Выполнение деятельности, адекватной усваиваемым предметам, рассматривается А.Н.Леонтьевым в качестве необходимого условия усвоения общественного опыта. Это нашло отражение в еще одном важнейшем постулате А.Н.Леонтьева об "уподоблении" органов чувств той реальности, с которой они работают. Широко известны эксперименты А.Н.Леонтьева по "обездвиживанию" голосовых связок, приводящему к расстройству слуха, исследования других ученых по остановке тремора глазного яблока, вызывающей нарушение зрения. Эти и многие другие эксперименты убедительно показывают, что взаимодействие и взаимовлияние между культурным орудием и человеком происходят постоянно.

Из всего вышесказанного мы можем обоснованно сделать вывод о том, что по своей природе тренинг является особой психотехнологией, опосредствующим орудием, которое служит для овладения собственным поведением. Используя концептуальную схему А.Н.Леонтьева, мы можем обозначить тренинг как внешнее стимул-средство, а процесс тренинга – как процесс присвоения социокультурно сконструированных паттернов поведения.

Здесь уместно вспомнить "треугольник опосредования", предложенный в рамках деятельностного подхода.



Рис. 2. Треугольник опосредования

Согласно этому треугольнику, функции, называемые естественными (или "неопосредованными"), располагаются вдоль основания треугольника. Функции, называемые "культурными" (или "опосредованными"), – это такие, в которых связь между объектом и субъектом проходит через вершину (культурные орудия). В реальной жизни естественные и культурные функции тесно переплетены и сосуществуют в деятельности субъекта.

Более поздние последователи А.Н.Леонтьева (Ю.Энгестрем) предлагают дополнить "треугольник опосредования" и включить туда Сообщество, Разделение труда и Правила. Такой "расширенный" треугольник выглядит следующим образом.

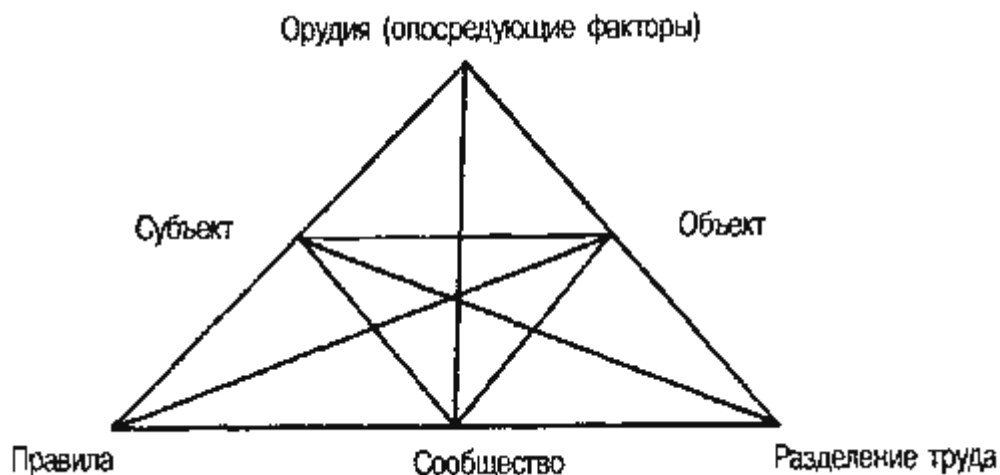


Рис. 3. Расширенный треугольник опосредования (по: Engestrom, 1997)

Создавая этот "расширенный" треугольник, Ю.Энгестрем упор делал на тот факт, что человеческая деятельность всегда социальна и обязательно предполагает наличие другого. В этом треугольнике "сообщество" представляет собой других людей, которые подключаются к индивидуальному действию субъекта на уровне деятельности. Понятие "сообщество" относится прежде всего к тем, кто так же взаимодействует с этим объектом.

"Правила" – это эксплицитные нормы или конвенции, ограничивающие действия, совершаемые в рамках системы деятельности. "Разделение труда" отражает необходимость строить свою индивидуальную деятельность с учетом деятельности других и "делиться" действиями. Речь идет о распределении объектно-ориентированных действий между членами сообщества.

Необходимость в расширении треугольника опосредования частично исчезает тогда, когда мы вспоминаем о социальной природе самого опосредствующего орудия. По идее Л.С.Выготского

и А.Н.Леонтьева, орудие, будучи опредмеченным культурным слепком, уже включает в себя и сообщество, и правила, и систему разделения труда. Это можно проиллюстрировать на примере идей М.Коула, который предлагает следующую классификацию опосредствующих орудий (артефактов):

1. Первичные орудия – те орудия, которые непосредственно используются в производстве (уже подразумевают определенную систему разделения труда).
2. Вторичные орудия включают в себя первичные орудия и способы действий с их использованием, например религиозные ритуалы (правила и сообщество).
3. Третичные орудия – это обособленные орудия, которые потеряли свою практическую природу, например игры.

Как пишут в своей статье Б.Г.Мещеряков и В.П.Зинченко, артефакты в понимании М.Коула имеют двойственную природу. Они. одновременно и идеальны и материальны. Идеальная сторона артефактов – это значения, схемы, нормы, правила и т.д. В то же время артефакты являются необходимым компонентом любого человеческого действия, именно артефакты конституируют опосредствованное действие. Таким образом, артефакты материализуются в момент осуществления действия, через само действие.

В этом случае тренинг выступает как сложное стимул-средство, включающее интеллект, мораль, правила и т.п. Участники, ставя и реализуя внешние цели в процессе тренинга, одновременно начинают ставить и реализовывать внутренние цели, то есть учатся управлять собой и своим поведением. Как отметил в свое время Л.С.Выготский, первый процесс стимулирует второй. В то же время прогресс в самоорганизации помогает более эффективно решать внешние задачи. "Внутреннее (субъект) действует через внешнее и тем самым само себя изменяет" (Асмолов, 1996, с.42).

Благодаря тому, что тренинг выступает как опосредствующее орудие, осваиваемое поведение в дальнейшем не нуждается в повторении ситуации. Желаемое поведение может быть воспроизведено в любых других условиях благодаря механизму "поворота орудия на себя", о котором речь пойдет ниже.

Следуя далее логике подхода Выготского-Леонтьева-Лурии, мы должны сформулировать еще одно важное положение. Психологическое воздействие в процессе тренинга состоит из опосредствующих действий, которые являются искомой, далее неделимой единицей анализа, содержащей все характеристики целого. Опосредствующие действия – это "инструментальные действия" (по А.Н. Леонтьеву) активного субъекта, которые могут осуществляться только с использованием соответствующего инструмента. Как пишут в своей книге Л.А.Петровская и Ю.М.Жуков:

"Задача всей ситуации воздействия номера [упражнения. – Т. З.] заключается в том, чтобы на основе последующего соотношения и обсуждения, осознаваемых и неосознаваемых планов индивидуального поведения и бесконтрольности диадного или группового взаимодействия, не только подвести членов группы к пониманию механизма какого-либо феномена реального поведения, но и сделать его контролируемым средством в своем поведенческом репертуаре" (Жуков, Петровская, Растянкин, 1990, с.64).

Данные опосредствующие действия имеют определенную структуру и свойства. Создавая теорию деятельности, А.Н.Леонтьев определил действие как процесс, направленный на достижение цели. Цель как образ ожидаемого результата всегда сознательна. Таким образом, действие включает в себя в качестве необходимого компонента акт сознания, являясь в то же время актом поведения. Центр активности при этом заложен в самом субъекте в виде образа желаемого результата (принцип активности А.Н.Леонтьева) (Асмолов, 1996). Данный "представляемый результат" действия находится вовне субъекта, в определенной культурной среде и представляет собой "опредмеченный" продукт труда. Дополним представления А.Н.Леонтьева результатами исследований его последователей.

К.Барки, рассматривая действие, предлагает брать его в паре с мотивом, с "декорацией", в рамках которой действие осуществляется. Поэтому он противопоставляет человеческое действие "прозрачным" движениям вещей: череда дня и ночи, движение воды и т.п. Человеческое действие всегда чем-то обусловлено. Согласно К. Барки, человеческое действие может быть понято, только если оно рассматривается с точки зрения множества перспектив, когда прослеживается их динамическое взаимодействие. Критикуя любые монистические подходы в анализе действия, он предлагает 5 основных категорий для анализа действия:

1. Акт – характеризует то, что произошло в действии – что было сделано?
2. Сцена – характеризует ситуацию, в которой развивался и протекал акт – когда и где было сделано?
3. Агент – характеристика особенностей действующего лица – кто сделал?
4. Средство – характеризует, какие инструменты или значения использовал персонаж – с помощью чего было сделано?
5. Цель – для чего было сделано? (*Burke, 1969 – см.: Wertsch, 1998*).

Элементы этой пятерки – инструменты для исследования, а не отражение реальности. Все элементы этой пятерки взаимозависимы и оказывают влияние друг на друга.

Если проанализировать многочисленные подходы к человеку в социальных науках, то легко увидеть, что все они используют в качестве отправных один или несколько элементов из этой пятерки. Например, большинство психологических концепций концентрируется на том, что Барки называл "агентом". Когда же мы рассматриваем опосредствующее действие, то речь идет о неразрывном взаимодействии между "агентом" и "средством". Например, когда мы анализируем некое культурное произведение с учетом "авторских прав", то мы упускаем центральное место тех культурных достижений, обычаев, социокультурного окружения, которые использовал автор, и в рамках которых он творил.

По Дж.Верчу и А.Козулину, вся активность человека состоит только из опосредствующих действий, так как любое человеческое действие всегда осуществляется посредством какого-либо инструмента (*Wertsch, 1998; Kozulin, 1996*). Этим инструментом может выступать как "вещный", так и не осязаемый предмет: язык, умозаключения и пр. Развивая идеи Л.С.Выготского, В.П.Зинченко и М.Г.Мещеряков выдвигают идею тройного опосредования:

"...Последняя [деятельность. – Т.З.] оказывается тройко опосредованной: взрослым (медиатором, посредником), знаком (семиотическим артефактом) и орудием (техническим артефактом)" (*Зинченко, Мещеряков, 2000, с.92*).

У Л.С.Выготского читаем:

"Ребенок соотносится с ситуацией, требующей употребления орудий, через другого человека <...>. Разговаривая с ним, затем разговаривая при нем для себя, ребенок соотносится с ситуацией через инструкцию, через речь, то есть социально. Позже экспериментатор выключается" (*Выготский, 1984, т. 4, с. 153*).

СВОЙСТВА ОПОСРЕДСТВУЮЩИХ ДЕЙСТВИЙ

Дж. Верч выделяет десять основных свойств опосредствующего действия.

1. *Опосредствующее действие характеризуется постоянным взаимодействием между опосредствующим орудием и "агентом".*

Вслед за Л.С.Выготским, Дж.Верч пытается найти единицу, а не элемент анализа психического. Опосредствующее действие – это пример такой единицы, которая сохраняет в себе одновременную представленность индивида (агента) и инструмента.

Например, прыжки с шестом невозможно разложить отдельно на шест (инструмент) и прыгуна (агента). Только вместе они составляют эту особую единицу действительности.

К размышлениям Дж.Верча необходимо добавить идеи В.И.Слободчикова, который в своих работах обращает внимание на тот факт, что опосредствующее действие всегда субъектно, то есть у каждого действия есть свой хозяин. Однако хозяин не всегда равен исполнителю действия. Иногда индивидуальный субъект лишь думает, что он действует сам, а фактически он "говорящее орудие" чужой деятельности, хозяин которой анонимен (таким анонимным субъектом может быть взрослый для ребенка, учитель для ученика, начальник для подчиненного, в том числе – и социальная структура для своих функционеров) (Слободчиков, 2000).

Однако это не означает, что отрицается анализ по элементам, когда в интересах научного анализа мы разделяем "агента" и "средство". Он полезен тогда, когда мы хотим выяснить особые характеристики элемента, являющиеся универсальными, независимо от тех действий, в которые включены. Например, упругость шеста или физическая подготовка прыгуна. Еще одна причина, по которой допустимо рассмотрение отдельных элементов в опосредствующем действии, состоит в том, что таким образом можно рассмотреть отдельные наборы элементов и их взаимодействие. Взаимодействие агента и орудия не является статичным. Инициатива переходит от орудия к агенту, и это предполагает изменение характеристик самих составляющих, а не просто их механическое замещение. Анализ по элементам позволяет выявить эти изменения.

Таким образом, мы можем анализировать опосредствующее действие в двух плоскостях: как единицу, обладающую особыми характеристиками, – то есть целое, и как единицу, которая состоит из элементов. Свойства элементов проявляются только в рамках целого, только когда агент использует инструмент.

В рамках рассмотрения психологического тренинга в качестве опосредствующего орудия это означает необходимость проводить анализ поступков участников как по элементам, так и по единицам. В качестве элемента может, например, выступить особый "словарный запас" человека, который не соответствует его социальному статусу. А единицей – неумение вести "светскую беседу", то есть незнание самого орудия и способов взаимодействия с ним. Из этих примеров явственно следует, что анализ по элементам и анализ по единицам предполагают совершенно разную глубину вмешательства и степень сложности достижения изменений. Особенно важно развести орудие и агента тогда, когда мы хотим определить проблемные области в поведении и самочувствии участников. Необходимо правильно диагностировать природу проблем: дезадаптация или невротизация личности или несовершенство орудия, опосредствующего эту деятельность.

2. *Опосредствующее орудие всегда предметно.*

Иными словами, действие всегда разворачивается в уже существующем социальном и культурном пространстве. Развивая свою концепцию опосредствования, Л.С.Выготский приводил примеры разных опосредствующих орудий: письменность, карты, схемы, диаграммы. Все эти орудия имеют очевидную предметную природу. Труднее становится тогда, когда мы пытаемся уловить предметность разговорной речи или паттернов поведения. Предметность речи, например, проявляется явно только в момент произношения чего-либо. А.Н.Леонтьев писал:

"Предмет деятельности выступает двояко: первично – в своем независимом существовании, как подчиняющий себе и преобразующий деятельность субъекта, вторично – как образ предмета, как продукт психического отражения его свойств, которое осуществляется в результате деятельности субъекта и иначе осуществиться не может" (Леонтьев, 1982, с.84).

Дж.Верч настаивает на том, что все культурные орудия предметны.

Использование таких материальных объектов, как культурные орудия, меняет агента. Как указывал А.Н. Леонтьев, назначение культурного орудия может быть раскрыто только в процессе манипулирования с ним (распредмечивания). Агент манипулирует с орудием и реагирует на его свойства. А для этого орудия должны быть предметными.

С точки зрения психологического тренинга это означает, что прежде чем начать осуществлять психологическое воздействие, необходимо "отделить" агента от орудия и понять, в чем заключается настоящая проблема участника. Особенно трудно это бывает тогда, когда орудие "вопредмечивается" лишь в момент его использования, то есть "сливается" с агентом.

Как мы указывали в предыдущем пункте, это положение особенно критично для правильной организации психологического воздействия. Отделив субъекта от используемого им культурного орудия в процессе анализа проблем участников, мы получаем возможность правильно выбрать объект воздействия. Если речь идет о здоровой личности, которая испытывает временные трудности в связи с неправильным формированием в онтогенезе тех или иных орудийных составляющих конкретных навыков или в случае применения нерелевантного орудия, мы концентрируем внимания на этих опосредствующих действиях.

В данном случае задача тренинга видится в "переопосредовании" поведения участников новыми более совершенными опосредствующими орудиями (например, паттернами поведения), а не в коррекции личности участников.

Этот вывод имеет принципиальное значение. Действительно, зачем погружать участников в мучительные процедуры глубинного анализа, когда можно ограничиться совершенствованием инструментов, которые опосредуют интересующие нас элементы поведения, то есть ограничиться достаточно поверхностным воздействием, не затрагивающим "сердцевину" личности. Проведем аналогию с развитием памяти: вместо развития способности к "натуральному" запоминанию, то есть к "сохранению следов", мы совершенствуем средства для запоминания, а именно – мнемотехнические приемы.

3. Опосредствующее действие подчиняется множеству целей.

Иными словами, опосредствующее действие обслуживает сразу несколько целей. Это означает, что мы не сможем понять опосредствующее действие, если предположим, что оно организовано вокруг одной цели (включенность действия в разные деятельности, по А.Н. Леонтьеву). Например, прыгун может преследовать следующие цели: перелететь планку, произвести впечатление на аудиторию и пр. При этом цели завязаны не только на индивида, но и на орудия: перемножить два числа – это не только получить правильный результат, но и выбрать способ счета.

Выявление множества целей, которые обслуживают действие, чрезвычайно важно для практики психологического тренинга. Достаточно вспомнить защитные механизмы, описанные З.Фрейдом, и феномен "условной желательности", чтобы понять всю сложность и необоснованность однозначных интерпретаций поведения участников тренинга.

4. Опосредствующее действие имеет множество траекторий развертывания.

Опосредствующее действие всегда имеет предысторию. Л.С.Выготский утверждал, что мы можем понять мыслительный процесс, только если поймем его природу, то есть те изменения, которые он претерпевает в своем развитии (генетический подход). Однако

важно помнить, что развивается не только агент, но и орудие. Агенты, культурные орудия всегда имеют некоторое прошлое и всегда находятся в состоянии протекающих изменений.

Размышляя о развитии опосредствующего действия, надо всегда помнить о тех инструментах, которые оказались доступными агенту из культурного окружения в тот момент. Эти инструменты не имеют смысла в отрыве от агента, как и он в отрыве от культурных орудий. Даже рассматривая такие характеристики агента, как развитие умственных способностей, их нельзя рассматривать в отрыве от тех культурных орудий, которыми они опосредствуются. Например, навыки и способности, необходимые при работе на компьютере, не имеют смысла при работе с линейками и лекалами. Однако это не отменяет различия между индивидами в *овладении* культурными орудиями.

Знание этого свойства опосредствующего действия также помогает нам правильно анализировать поведение участников и подбирать адекватные инструменты психологического воздействия. Например, несуразности в поведении могут быть следствием опосредствования нерелевантными культурными инструментами, которые, тем не менее, могут хорошо работать и помогать в осуществлении действий в другой ситуации.

5. *Опосредствующее орудие как помогает, так и мешает осуществлению действия.*

Когда говорят о культурных орудиях, их обычно рассматривают только в аспекте расширения возможностей индивида. Однако опосредствующие орудия не только расширяют, но и ограничивают возможности агента.

В оценке влияния культурных орудий ученые делятся на два лагеря: Л.С.Выготский рассматривал опосредствующее орудие как нечто, существенно расширяющее возможности индивида. Например, развивающая функция языка. К. Барки также соглашался со значением языка в развитии индивида. Но в то же время он указывал на наличие такого феномена, как "терминистские экраны": культура и язык не только помогают обрабатывать и усваивать опыт, но и функционируют как фильтры, отсеивая "лишнюю" информацию. Другой феномен состоит в том, что мы не только усваиваем, но и интерпретируем реальность, исходя из того терминологического аппарата, который имеем.

Дж.Верч особо выделяет тот факт, что ограничения, которые накладываются тем или иным инструментом, осознаются только в ретроспективе. То есть увидеть ограничения орудия мы можем только тогда, когда создано новое орудие, превосходящее данное.

Тренинг, как совокупность опосредствующих действий, должен предлагать участникам набор более совершенных орудий. Только в этом случае ведущему удастся сделать очевидными ограничения привычных инструментов, опосредствующих поведение участников до прихода на тренинг (например, мораль, этикет и пр.).

6. *Новое опосредствующее орудие меняет опосредствующее действие.*

Идею влияния орудия на действие первым высказал Л.С.Выготский. Он писал, что психологическое орудие (знак), будучи включенным в процесс поведения, меняет это поведение и его структуру. Одним из путей понимания того, как введение нового орудия меняет протекание и структуру опосредствующего действия, состоит в анализе происходящего в филогенезе. Например, изменения в развитии ребенка в связи с овладением речью. Или изменения в поведении людей в связи с индустриализацией, появлением компьютеров.

Важно понять, что опосредствующее действие претерпевает драматические изменения в связи с появлением новых опосредствующих орудий. Это указывает на еще одну из возможностей прикладного использования исследований по опосредствующему действию: *культурное орудие формирует контекст и стандарт для оценки качества и навыков агента*. Особенно рельефно это проявляется в сленге представителей разных поколений, изменении веяний моды и пр.

Часто, оценивая действия агента, мы в своем сознании выносим орудия за скобки. Но подобные манипуляции не должны вводить нас в заблуждение. На тренинге особенно важно развивать умение отделять оценку самого участника от оценки успешности использования новых культурных орудий. Например, несовременный внешний вид человека может быть следствием того, что он просмотрел изменения культурных орудий (моды), а не следствием его социальной дезадаптации. В этом контексте даже "молодящееся" поведение взрослого человека можно рассматривать как сбой в овладении новым набором паттернов поведения, более приемлемого для данного возраста.

7. *Интериоризация как овладение.*

Развивая идеи Ж.Пиаже, П.Жане и А.Валлона, Л.С.Выготский говорил об интериоризации как о процессе превращения внешних средств-знаков во внутренние. Обсуждая материальность средств-знаков, мы уже касались вопроса о развитии индивидуальных навыков при использовании определенных орудий. Здесь сразу уместно еще раз напомнить, что нельзя сводить все навыки только к использованию определенных орудий, отрицая индивидуальные различия в овладении орудиями. Например, тест Айзенка с нашей точки зрения проверяет вовсе не интеллект как отвлеченное всеобъемлющее качество, а то, как человек овладел теми или иными культурными орудиями (счетом, грамматикой и т.п.).

Разные ученые, говоря об интериоризации, подразумевают разные феномены. Например, в школе Ж.Пиаже под этим понимают сенсомоторную активность, в то время как представители психоанализа употребляют его для обозначения процесса овладения коллективным бессознательным. Когда об интериоризации говорится с точки зрения опосредствующего действия, имеется в виду понятие "овладения" или, другими словами, приобретения знания о том, как нужно использовать определенные культурные орудия.

Представление об "овладении" развивает взгляды Л.С.Выготского-А.Н.Леонтьева на процесс перевода орудия из внешнего плана во внутренний. Но последующие исследования показали, что не всякое орудие переходит во внутренний план. Есть множество опосредствующих действий, которые осуществляются во внешнем плане, путем манипулирования во внешнем плане.

Но что поразительно, многочисленные исследования последователей А.Н.Леонтьева и Л.С.Выготского убедительно показывают, что многие, если не все опосредствующие действия *никогда не развиваются во внутреннем плане*. Для того чтобы они получили новое развитие и трансформировались, их опять надо выносить вовне.

Например, было показано, что для многих людей процесс умножения или чтения так и не становится полностью внутренним. Поэтому здесь скорее уместно вспомнить идею А.Н. Леонтьева об образовании внутренней плоскости протекания опосредствующего действия. Эта внутренняя плоскость вполне материальна и существует в форме нейрональных связей. Однако она не совпадает с некоей "психологической" плоскостью, которую часто имеют в виду, когда говорят об интериоризации.

Для практики тренинга данное знание имеет огромное значение. Ведущий должен понимать, что если в результате группового воздействия новые опосредствующие действия будут лишь усвоены участниками, они никогда полностью не перейдут в их внутренний план, и, следовательно, не станут константой поведения. Люди могут *узнать*, как нужно вести себя в той или иной ситуации, даже могут попробовать это на занятиях, но не станут *применять* это в своей жизни.

Это также означает, что для изменения поведения участников тренинга необходимо вынести во внешний план те опосредствующие действия, которые составляют это поведение, трансформировать их, а затем вновь интериоризировать. Как мы отмечали ранее, без выведения интересующих нас элементов вовне невозможна их последующая коррекция.

8. *Интериоризация как присвоение.*

Попытаемся провести грань между понятиями "овладение" культурным орудием и "присвоение" культурного орудия. Говоря об овладении, мы характеризовали его как знание того, как нужно использовать определенные орудия. Когда говорится о "присвоении", акцент в первую очередь ставится на делании чего-то внешнего своим. Таким образом, присвоение культурного орудия – это делание их из "ничьих" своими. Например, произношение слова предполагает процесс "присвоения" слов других людей и делание их "своими" в момент проговаривания. До того как человек впервые воспроизвел новое слово, оно существовало где-то вне его и не было его достоянием.

Одним из первых, кто обратил внимание на разницу между овладением и присвоением культурного орудия, в частности языка, был М.М.Бахтин. Он также указывал на тот факт, что присвоить культурное орудие достаточно сложно. Как говорит герой Л.Кэрролла: "Когда я использую слово, оно означает только то, что я хочу им сказать". В процессе присвоения культурного орудия, например, слова, индивид сам решает, какие слова и с каким смыслом использовать. В момент произношения слово получает уникальные черты данного индивида в виде акцента, интонаций, особого эмоционального накала.

Самыми яркими примерами различия между овладением и присвоением служат многочисленные этнопсихологические исследования. Например, человек одной религиозной веры вынужден участвовать в праздниках другой. Он знает, как выполнять ритуалы и что они означают. Но эти ритуалы не являются *его* достоянием. Индивид *обучен* выполнению опосредствующего действия, но в силу особых причин не *присваивает* их.

Необходимо обратить внимание на еще один немаловажный факт: присвоение культурного орудия ведет к изменению человека. А.Н.Леонтьев так писал в своей книге "Проблемы развития психики":

"Проникнуть в сущность высших, специфически человеческих форм сознательной деятельности можно лишь при условии, если нам удастся понять и объяснить, как непосредственно социальные феномены, будучи присвоены человеком, преобразуют и формируют его психику" (цит. по: А.Н.Леонтьев и современная психология, 1983, с.10).

Знание о различиях между овладением и присвоением имеет критическое значение для обеспечения стойкого эффекта тренинга. Ошибка большинства тренеров состоит в том, что они знакомят участников с оптимальными схемами выполнения опосредствующих действий, но не добиваются их полного вращивания, то есть присвоения. Чтобы ощутить перемены в себе, участникам необходимо вернуться в привычный круг общения, получить критерии для обобщения. Попадание в привычную обстановку дает возможность четче выделить те элементы поведения, которые удалось "сделать своими", и закрепить те, которые знакомы, но еще не стали личным достоянием. Часто бывает так, что человек по возвращении в коллектив людей, не прошедших тренинг,

"съезжает" на привычные стереотипы поведения, не успев сделать их неотъемлемой частью своего поведения. Далее мы обсудим условия, выполнение которых облегчает процесс присвоения и помогает перейти грань от знания о том, как использовать орудие, к полному вращиванию его во внутренний психологический план.

9. *Опосредствующие орудия развиваются путем заимствования и возникновения побочных эффектов других опосредствующих действий.*

До этого мы обсуждали, как опосредствующие орудия (культурные по своему происхождению) используются индивидом. Теперь стоит сказать, как культурные орудия производятся.

Многие ученые в науках о человеке подходят к анализу производства и использования опосредствующих орудий изолированно. Но если рассматривать опосредствующее действие только с позиций использования, то возникает неверная посылка, что культурные орудия появляются в ответ на нужды агента, их использующего. На самом деле анализ показывает, что культурные орудия не создаются путем волевых решений, а "приспосабливаются" для каждой новой роли. Например, каучук не создавали для того, чтобы использовать его в прыжках с шестом, его лишь приспособили для этой цели с непредсказуемым результатом.

Дж.Верч настаивает, что такие случайности, "побочные эффекты" скорее норма, чем исключение в использовании орудий для опосредствования действий. То есть культурное орудие могло быть произведено не для тех целей, для которых потом использовалось. Вся история науки – это цепь заимствований культурных орудий, работы по аналогии. Отсюда следуют два вывода:

- Культурные орудия, которые опосредствуют человеческие действия, могли создаваться для других целей, нежели те, для которых они потом используются.
- Часто конкретные культурные орудия заимствуются из другого культурного контекста.

Эти два вывода помогают нам пролить некоторый свет на процессы, происходящие на тренинге. Еще Э.Берн отметил огромную власть, которую имеют над нами культурные орудия (например, ритуалы). Но не всякое культурное орудие, используемое нами, помогает осуществлению действия. Задача тренера состоит в том, чтобы выявить неэффективные культурные орудия, которые были усвоены участниками в процессе жизнедеятельности, и заменить их более эффективными. Например, ритуал знакомства или приветствия, приемлемый в одной культурной среде, возможно, выглядит нелепо в другой. Выявление таких "культурных рудиментов" может стать предметом целого независимого исследования и принести ощутимую пользу в развитии практики психологического тренинга и индивидуальной психологической помощи.

Далее следует сказать, что участники тренинга получают доступ к новым инструментам через заимствование их либо у других участников, либо у ведущего психологического тренинга (что случается гораздо чаще). В процессе "передачи" орудия происходит его коррекция и приспособление под нового "пользователя".

10. *Использование культурных орудий связано с властью и авторитетом.*

Применение культурных орудий зависит от ситуации проявления власти и авторитета. Например, М.М.Бахтин, выделял "авторитарные" и "внутренне убедительные" слова. Слова, высказанные учителем или священником, авторитарны, они предполагают дистанцию. Их невозможно воспроизвести частично. Они либо полностью принимаются, либо полностью отвергаются. "Внутренне убедительные" слова предполагают диалог. То есть воспроизведение определенного высказывания – не просто безвольное

отражение. Напротив, это активный процесс, который проходит под влиянием чужих власти и авторитета, включенных в набор этих культурных инструментов.

Это положение Дж.Верча особенно важно для нас в свете выбранной темы исследования. Действительно, тренер в силу своей особой позиции уже изначально наделен властью и авторитетом и должен использовать это для достижения большей результативности занятий. Процесс перехода нового знания от тренера к участникам может быть намного короче и эффективнее, если тренер умело использует закономерности своей позиции, а именно участвует в формировании зоны ближайшего развития участников.

Глава 4

ЛИЧНОСТНАЯ ДИНАМИКА УЧАСТНИКОВ ТРЕНИНГА

4.1. ПРОЦЕСС ТРЕНИНГА И ЛИЧНОСТНАЯ ДИНАМИКА УЧАСТНИКОВ

В первой главе подробно обоснован наш взгляд на тренинг как на опосредствующее действие, которое имеет свою особую структуру и свойства. Далее мы сказали, что процесс трансформации поведения участников в процессе тренинга представляет собою переходы между внешним и внутренним. Это положение имеет особое значение для понимания всей теории деятельности, поэтому мы посвятим целую главу анализу особенностей переходов между интерпсихическим и интрапсихическим в процессе тренинга.

Как уже было сказано выше, Л.С.Выготский впервые переосмыслил понятие интериоризации с точки зрения культурно-исторической парадигмы, вследствие чего это понятие сегодня характеризуется как "...формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности" (Психология: Словарь, 1990, с.147).

Говоря об интериоризации, А.Г.Асмолов выделяет в ней три важнейших аспекта:

- Интериоризация как индивидуализация. Этот аспект отражает основной генетический закон культурного развития Л.С.Выготского: "...От интерпсихического, социальной коллективной деятельности ребенка к индивидуальному, интрапсихическому" (Асмолов, 1996, с.48).
- Интериоризация как интимизация. Этот аспект перекликается с представлениями об овладении и присвоении. Делание чего-то своим предполагает наличие себя. А.Г. Асмолов указывает, что здесь мы подходим к проблемам самосознания личности, отделении себя от другого и выделении в независимую сущность.
- Интериоризация как производство внутреннего плана сознания. Как уже обсуждалось выше, Интериоризация не означает прямого переноса внешнего во внутреннее. В процессе перехода внешнего во внутреннее происходят драматические трансформации и внешнее получает черты того агента, который это внешнее интериоризирует.

Таким образом, опосредствующее действие берет свое начало в особой культурной среде, которая является внешней по отношению к действующему индивиду, оно представлено в межличностном интерпсихологическом плане. Затем действие вместе с опосредствующим его орудием переводится во внутренний, интрапсихологический план.

"Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая" (Выготский, 1984, т. 3, с. 145).

Коль скоро мы обосновали взгляд на сам тренинг как на культурно-историческое орудие, а процесс тренинга охарактеризовали как цепь инструментальных действий, необходимо осмыслить природу и стадии этого процесса с точки зрения теории деятельности.

Как мы уже отмечали ранее, процесс тренинга в рамках любой теоретической парадигмы имеет по крайней мере три ключевых этапа:

- Выведение из внутреннего плана во внешний неконструктивных элементов и моделей поведения.
- Построение модели идеального поведения во внешнем плане.
- Модификация поведения участников группы в сторону максимального приближения к эталону и закрепление его во внутреннем плане.

Последний этап может быть разбит на два подэтапа: модификация и закрепление. Действительно, некоторые тренеры упускают последний подэтап, либо уделяют ему недостаточное внимание, что наносит значительный ущерб конечному результату. Разберем каждый из этих этапов подробно.

Этап 1. Выведение из внутреннего плана во внешний неконструктивных элементов и моделей поведения.

В процессе тренинга участники имеют возможность через механизмы обратной связи с группой и с ведущим диагностировать свои "проблемные области", которые нуждаются в изменении. Как показали многочисленные исследования по эффекту тренинга, а также по опыту психокоррекции, данные знания имеют внутреннюю представленность, с трудом поддаются осознанию и вербализации. Мы уже упоминали, что еще З. Фрейд описал многочисленные механизмы защиты, позволяющие психике поддерживать состояние внутреннего психологического комфорта путем искажения представлений о себе, о своем поведении. Обычно участники приходят на тренинг с размытым ощущением проблемы, не могут четко охарактеризовать ее причины и источники. В дальнейшем их ощущения и представления уточняются и конкретизируются через механизмы обратной связи, эмпатию, идентификацию и рефлексю. Функции и значимость обратной связи давно уже подвергаются интенсивному изучению со стороны психологов. Сейчас уже определенно можно констатировать, что именно этот механизм стимулирует участников к более правдивому и глубокому самоанализу и самоосознанию. Еще Л.С.Выготский писал, что "личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она представляет собой для других" (Выготский, 1996, с. 196). Обратная связь стимулирует процессы идентификации и рефлексии. Как уже много раз отмечалось различными исследователями (Г.М.Андреева, А.А.Бодалев, В.В.Столин и др.), идентификация и рефлексия выступают двумя сторонами одной медали: процесса осознания себя через другого.

Идентификацию определяют как уподобление себя другому. Понятие идентификации отражает важный экспериментально доказанный факт: одним из самых простых способов понимания другого человека является уподобление себя ему. Знание механизма идентификации будет особенно важно для нас в контексте анализа влияния личности ведущего и его участия в формировании зоны ближайшего развития участников тренинга.

Рефлексию в традициях отечественной психологии описывают как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Процесс рефлексии, разворачивающийся в контексте совместной деятельности (чем тренинг, безусловно, является), трактуется как осознание субъектом того, как в действительности его воспринимают и оценивают другие.

Еще один немаловажный аспект выведения из внутреннего плана во внешний неконструктивных элементов и моделей поведения касается факта, обсуждавшегося выше, а именно: для того, чтобы интериоризированные формы инструментальных действий изменить, их необходимо вновь вынести вовне. А.Н. Леонтьев указывал, что опосредствующее орудие не растворяется в субъекте. Наоборот, скорее субъект как бы "оборачивается" вокруг культурных инструментов, не поглощая их полностью. Культурные орудия воспроизводятся и модифицируются в совместной деятельности. Поэтому и действия по использованию этих орудий должны быть вынесенными вовне субъекта, в предметный мир. Как пишет в своей книге А.Г.Асмолов,

"перестройка смысловых образований всегда опосредствована изменением деятельности: необходимо трансформировать саму деятельность, включить субъекта в новую систему деятельностей, чтобы воздействовать на его установки. Само по себе осознание смысловых установок не является достаточным условием для их реального изменения. Такое осознание может служить лишь первым этапом для их реального изменения" (Асмолов, 1996, с.536).

Следовательно, "перевоспитание" личности всегда идет через изменение деятельности. Глубинные изменения в принципе не могут осуществляться посредством воздействия чисто вербального характера.

С точки зрения тренинга это может означать только одно – обязательность этапа по "вопредмечиванию" (термин А.Н.Леонтьева, означающий выведение интериоризованного действия из внутреннего плана обратно во внешний) неконструктивных элементов поведения. Это не обязательно предполагает ролевое проигрывание. Вербализация как процесс манипулирования с символами вполне может служить адекватной заменой. Но эффективность демонстрации реального поведения, конечно, намного выше. Последние исследования в области психологии обучения убедительно показывают, что эффективность обучения возрастает в несколько раз тогда, когда ученик выходит из позиции пассивного наблюдателя и превращается в активного участника процесса. Эта форма обучения, получившая название "реципрокного обучения", предполагает активное манипулирование со своим поведением во внешнем плане, а затем интериоризацию усовершенствованных форм поведения внутрь (Шихирев, 1999). В процессе реципрокного обучения ученики, так же как и учитель, берут на себя функцию сопровождения других учеников через процесс понимания нового материала. Такое обучение базируется на "сравнении", "резюмировании", "прояснении" и "предсказании".

Этап 2. Построение модели идеального поведения во внешнем плане.

Обсуждая вопрос построения модели идеального поведения во внешнем плане, очень важно вспомнить тот факт, что обычно у ведущего не существует рецептов "идеального поведения". Как пишет в своей статье А.Г.Лидерс (1998), обсуждая особенности позиции практического психолога по отношению к клиенту, психолог – не врач, не юрист, не педагог и не священник. У него нет готовых ответов на вопросы. Практическая психологическая помощь предполагает совместную деятельность психолога и клиента. И только в процессе этой совместной деятельности рождается продукт, который в равной степени является достоянием той и другой стороны.

Далее А.Г.Лидерс утверждает, что ведущей деятельностью практического психолога является *сопереживание* (по Ф.М.Васильюку). А.Г.Лидерс выделяет следующие характеристики сопереживания:

1. Со-переживание предполагает не просто со-проявление эмоций. Это полноценная деятельность, которая имеет и интеллектуальные компоненты.
2. Со-переживание не имеет временных ограничений здесь-и-теперь. Основная деятельность разворачивается между встречами.
3. Со-переживание означает со-проживание, что в свою очередь означает иметь общий опыт. Со-проживание есть, прежде всего, со-развитие. Психологи и участники тренинга

попадают в систему со-детерминации своего психологического развития (*Лидерс*, 1998).

Другими словами, ведущему приходится каждый раз выстраивать вместе с участниками тренинга идеальные модели поведения с учетом их возрастных, поло-ролевых и других особенностей. Как мы уже отмечали, трансформация поведения возможна только во внешнем плане с последующим "вращиванием" измененных форм поведения вовнутрь. Поэтому, наверное, столь малоэффективно с точки зрения изменения поведения чтение любой психологической литературы. В процессе чтения субъект манипулирует информацией лишь во внутреннем плане и, соответственно, не имеет возможности для изменения себя. Данная возможность появляется лишь с использованием проигрывания во внешнем плане. Ведущий и участники тренинга манипулируют собственным поведением, совместно ищут варианты оптимального взаимодействия и поведения, "обтесывают" их и доводят до совершенства.

Основной задачей психологического тренинга является стимулирование действий субъекта, направленных на изменение собственного поведения. Первым этапом на этом пути становится изменение смысловых установок личности.

"Смысловая установка вызывается мотивом деятельности и выражает в деятельности личностный смысл в виде готовности, тенденции к сохранению направленности данной деятельности в целом" (*Асмолов*, 1996, с. 537).

Субъективно изменение смысловых установок ощущается как расширение кругозора или осознание чего-то нового. Изменение установок служит первым толчком к овладению новыми инвариантами поведения. При этом "Я" выступает как самость, осознаваемая и осваиваемая, то есть объект собственного развивающего воздействия. Овладение любыми новыми знаниями предполагает определенные усилия человека в направлении организации познавательной деятельности таким образом, чтобы в ней были возможны как использование уже имеющихся знаний, так и появление новых – "зона ближайшего развития". Таким образом, участие в тренинге позволяет упорядочить и расширить стихийное отношение к миру, к себе и к себе подобным – создать новую зону ближайшего развития.

Как мы уже отмечали ранее, содержания, представленные в когнитивной сфере, являются наименее личностными. Факт присутствия знания не означает его принятия или подкрепления действием -- присвоения. Поэтому данная область наиболее легко подвергается изменению, ее перестройка происходит менее болезненно и не вызывает внутреннего сопротивления. Получение новых знаний становится первым этапом на пути трансформации своего поведения в сторону его большей адекватности и эффективности.

Однако само по себе осознание необходимости изменения и выработка новых смысловых установок не является достаточным условием для реального изменения поведения. Такое осознание может служить лишь первым этапом к действительной трансформации. Подлинная трансформация становится очевидной тогда, когда измененные элементы поведения присвоены личностью и, следовательно, становятся произвольными и осознанными.

Этап 3. Модификация поведения участников группы в сторону максимального приближения к эталону и закрепление его во внутреннем плане.

С точки зрения теории деятельности, процесс построения модели идеального поведения во внешнем плане представляет собой не что иное, как попытку *переопосредствовать* сложившиеся паттерны поведения участников, и, таким образом, ввести в их схемы поведения новые более успешные инструменты организации поведения. Тренер в процессе тренинга выделяет успешные техники поведения в интрапсихическом плане, переводит их в план интерпсихический и помогает участникам изменить их интрапсихический план, что формирует новое поведение. При выполнении всех пунктов этой схемы участники не только "овладевают", но и "присваивают" себе процедуры совершенного поведения.

При такой процедуре проведения занятий степень вовлеченности участников значительно выше, чем при типовой модели ведения тренинга, когда тренер "навязывает" стандартные модели поведения. Например, в случае с реципрокным обучением, было убедительно доказано, что не только тип вопроса определяет эффективность обучения. Факт того, что ученики сами ставят и задают вопросы, существенно повышает успешность обучения.

Здесь уместно еще раз вспомнить, что тренинг мы определяем как инструментальное действие с использованием культурных орудий, входящих в программу тренинга. Программа тренинга включает в себя упражнения, игры, обязательные процедуры и ритуалы. Все эти элементы выступают в качестве средств для овладения своим поведением. Результаты наших практических исследований наглядно демонстрируют, что психологический тренинг меняет мировоззрение участников в пункте восприятия общения: человек начинает осознавать возможность *произвольного* овладения собственным поведением с использованием накопленного другими людьми опыта в качестве опосредствующих орудий. Тренинг стимулирует аналитическую активность, вооружает инструментами и приемами анализа и наглядно демонстрирует преимущество такого подхода. Таким образом, тренинг как структурированное опосредствующее действие закладывает механизм по целенаправленному самосовершенствованию. В своих высказываниях участники обозначают это как "стимул, толчок к самосовершенствованию".

В свое время А.Н.Леонтьев подробно описал процесс использования орудия-средства, включающий в себя следующие три этапа:

- На первом этапе предметная среда предлагает свои опосредствующие инструменты. В нашем случае ведущий предлагает через методiku тренинга, которую он выбирает исходя из личных предпочтений и "идеологической направленности", особую среду и способы взаимодействия.
- На следующем этапе человек сам выбирает для себя опосредствующее средство и использует его для овладения собственным поведением. Происходит то, что А.Н.Леонтьев называл "поворотом орудия на себя".
- На заключительном этапе механизм опоры на искусственное орудие вращивается внутрь и необходимость во внешних опосредствующих инструментах отпадает.

Развивая идеи А.Н.Леонтьева, А.Г.Асмолов выделяет три фазы в существовании культурного орудия:

- Квазиорудие – как орудие вообще, орудие, существующее в культурной среде и *потенциально* пригодное к использованию. В контексте обсуждаемой темы – это идеология и инструментарий той или иной психологической школы.
- Орудие для группы – как определенный набор инструментов, отобранный ведущим для нужд конкретной группы.
- Орудие для себя – те средства, которые каждый участник выделяет и отбирает для себя.

Однако следует отметить, что формирование нового поведения в интерпсихическом плане с последующим его вращиванием не означает однозначного видоизменения поведения. Для того чтобы произошли устойчивые изменения в поведении участников, прошедших тренинг, необходимо не просто *овладение*, но и *присвоение* новых форм поведения. Мы уже обсуждали различия в процессе овладения и присвоения. Действительно, между знанием о том, как совершать то или иное действие, и включением этого действия в свой постоянный поведенческий арсенал лежит пропасть.

Выделение этого момента кажется нам принципиальным. В настоящий момент у большинства авторов преобладает точка зрения, согласно которой **все изменения, возникающие у участников психологического тренинга, происходят в процессе тренинга**. По окончании тренинга они либо сохраняют эти изменения, либо теряют, возвращаясь к привычным

стереотипам. При диагностике долгосрочного эффекта тренинга психологи выявляют те изменения, которые удалось сохранить.

Мы утверждаем, что значительная часть изменений у участников тренинга возникает *после* окончания тренинга в рамках совместно созданной самим участником и ведущим ЗБР. Ключевая роль в этом процессе отводится ведущему тренинга. Далее обсуждаются процессы, которые поддерживают и стимулируют процесс присвоения новых форм поведения.

4.2. ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ УЧАСТНИКОВ ТРЕНИНГА

Для того чтобы проанализировать механизм процесса овладения-присвоения новых форм поведения, мы должны обратиться к еще одному ключевому понятию культурно-исторического подхода. Речь идет о понятии "зона ближайшего развития", введенном Л.С.Выготским.

Мы уже писали о том, что развитие, по Л.С.Выготскому, имеет две линии: натуральную и культурную. Натуральное развитие – это взросление организма, становление физических и физиологических систем. Культурное развитие – это развитие высших психических функций (ВПФ). Образование ВПФ происходит в процессе общения людей. По существу такое общение есть обучение. Высшие психические функции возникают и развиваются в процессе обучения и не могут возникнуть иначе, они не даны человеку от природы. Как писал Л.С.Выготский:

"Все высшие психические функции суть интериоризированные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генетическая структура, способ действия – одним словом, вся их природа социальна; даже превращаясь в психические процессы, она остается квазисоциальной. Человек наедине с собой сохраняет функции общения" (*Выготский*, 1982, т. 3, с.146).

Развитие ВПФ происходит благодаря овладению своим поведением через использование культурно созданных инструментов. Поэтому эффективность этого развития отражает, прежде всего, успешность овладения культурными орудиями. Таким образом, культурное развитие ребенка происходит только в процессе овладения новыми культурными инструментами, а этот процесс всегда социален и предполагает наличие кого-то, кто выступает в качестве носителя культурного опыта, то есть более знающего другого (чаще всего взрослого). Для того чтобы ребенок смог овладеть культурными инструментами, его должен кто-то с ними познакомить, раскрыть заложенную в них сущность (распредметить, по А.Н. Леонтьеву) и научить с ними работать. Следовательно, существует период, когда взрослый и ребенок вступают в совместную деятельность по *овладению* новыми культурными инструментами. Этот период, перенесенный в координаты ребенка, и называют зоной ближайшего развития. Позже необходимость в помощи взрослого отпадает и наступает стадия *присвоения* культурного орудия (зона актуального развития).

Л.С.Выготский определял зону ближайшего развития как расхождение в уровне трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно (зона актуального развития) и под руководством взрослого. С точки зрения тренинга, ЗБР означает потенциальные возможности участника, в пределах которых он может воспринять помощь ведущего. Чем эта зона более широко простирается, тем выше эффективность помощи, оказываемой ведущим. В психологической литературе, посвященной проблемам воспитания и обучения, где проблематике зоны ближайшего развития традиционно отводится важнейшее место, читаем:

"Обучение и воспитание суть специально организованные виды совместной деятельности старшего и младшего поколений, в процессе которой последние усваивают опыт предыдущих поколений. Обучение ведет за собой развитие, создает его ближайшую зону" (*Талызина*, 1983, с.79).

В настоящее время в понятии ЗБР выделяют два аспекта:

- ЗБР означает потенциальные возможности человека, в пределах которых он может воспринять помощь другого. То есть ЗБР – одно из важнейших внутренних условий, опосредствующих (преломляющих) трансформирующее воздействие. Еще Л.В.Занков

писал: "Создание ЗБР, как определенный путь воздействия на умственное развитие, характеризуется тем, что учитель показывает способ выполнения задания, а учащийся подражает ему" (Занков, 1963, с.72). Когда идет самостоятельное освоение знаний, обучение ограничивается областью эмпирических понятий. Учитель – это не просто человек, с которым сотрудничает ребенок. Учитель выступает как представитель науки, общественного знания.

- С.Л.Рубинштейн, говоря о закономерностях развития, упор делал на опосредование внешнего внутренним. То есть внутренние условия: наследственные и врожденные задатки, вся психика, вообще личность, сформировавшиеся к данному моменту времени, задают, по С.Л.Рубинштейну, "фильтры", которые определяют, станет новое знание достоянием человека или нет.

Л.С.Выготский выдвигал иную идею. Для него главным является опосредование внешними, то есть социальными знаками, прежде всего – речевыми, благодаря которым осуществляется переход от низших, натуральных к высшим, культурно-психологическим функциям. Введя понятие "зоны", Л.С.Выготский конкретизировал общий генетический закон, согласно которому исходной формой индивидуальных психических функций человека является их предварительное коллективное осуществление. Иными словами, то, что позже становится личным достоянием человека, первоначально поступает к нему как результат совместной деятельности со значимым другим в рамках зоны ближайшего развития. Таким образом, существует неразрывная связь между процессами интериоризации в двух ее стадиях (овладение и присвоение) и ЗБР. Человек может овладеть, а затем и присвоить только те навыки, знания и умения, которые попали в его ЗБР благодаря совместной деятельности с более умелым другим и не превысили возможности этой зоны.

Суммируя взгляды Л.С.Выготского на интериоризацию и ЗБР, необходимо упомянуть два важнейших момента:

1. Высшие психические функции сохраняют определенные свойства, отражающие их социальное происхождение. "Опосредование ВПФ проходит долгий путь в развитии ребенка, в ходе которого осуществляется преобразование внешних социальных форм во внутреннюю форму индивидуального сознания, по словам Л.С.Выготского – «вращивание извне внутрь»" (Ждан, 2000). Основное свойство ЗБР – ее "диалогичность": учитель и ученик включены в процессы взаимодействия, которые предполагают совместное создание чего-то нового, достижения консенсуса относительно целей, структуры и результатов обучения и развития.
2. Интериоризация невозможна без использования определенных психологических орудий, так как эта трансформация внешнего во внутреннее является деятельностью-семиотической трансформацией. Используя знаки в качестве инструментов для манипулирования со своим вниманием, памятью или другими процессами, ребенок овладевает ими в сотрудничестве с взрослым или более умелыми товарищами, а затем трансформирует их во внутренние процессы.

Рассматривая вопросы развития, Л.С.Выготский выдвигает три основных положения.

1. Обучение в школьном возрасте является решающим моментом, определяющим всю судьбу умственного развития ребенка, в том числе и развитие его понятий. При этом он подчеркивал нетождественность развития и обучения. Обучение выступает в качестве источника развития, формирующего у ребенка такие функции, которые без обучения вообще в развитии возникнуть не могут.
2. Существуют две линии развития: "снизу-вверх" и "сверху-вниз". Развитие "снизу-вверх" раскрывается на примере развития житейских понятий. Житейские, или спонтанно возникающие в жизни ребенка понятия, зарождаются при его столкновении с реальными вещами, содержание которых объясняется ему взрослым. Лишь постепенно ребенок оказывается способным дать словесно-логическое объяснение тех отношений, благодаря которым существует данное понятие.

Проведя аналогию с процессами, происходящими на тренинге, можно утверждать, что "житейские представления" участников тренинга также не обладают ни осознанностью, ни произвольностью. Только поднявшись с помощью ведущего до уровня научных понятий, они приобретают и осознанность и произвольность.

Примером развития "сверху-вниз" является становление научных понятий. Научное понятие начинается с его словесного определения, которое лишь затем связывается с опытом ребенка.

Однако развитие научных понятий у детей становится возможным только тогда, когда развитие спонтанных понятий достигает определенного уровня. Иными словами, развитие житейских и научных понятий суть взаимно тесно связанные процессы, непрерывно воздействующие друг на друга. Речь идет о развитии единого процесса образования понятий.

3. 3. Научные понятия не усваиваются, не заучиваются ребенком, не "схватываются" памятью, а возникают и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности его собственной мысли. Ребенок *овладевает* научными понятиями через мыслительный процесс, который опирается на ряд "проросших до школы" спонтанных понятий.

На основе третьего положения Л.С.Выготского делается вывод, что ребенку нельзя овладеть научными понятиями посредством заучивания, прямой и простой передачи понятий от учителя к ученику. По формуле Л.С.Выготского, то, что ребенок уже знает и умеет и потому делает самостоятельно, характеризует его уровень актуального развития. А то, что он в состоянии выполнить с помощью взрослого, определяет зону его ближайшего развития. Дальнейшая совместная работа учителя и ученика сдвигает границы зоны актуального развития на то, что ранее было лишь ЗБР. Ребенок с помощью учителя овладевает своим поведением в новой области.

Научные понятия, по Л.С.Выготскому, обладают осознанностью и произвольностью как своими существенными свойствами, а в лишенных этой системы житейских понятиях отсутствует и системность, и произвольность. По Л.С.Выготскому, житейские понятия прорастают вверх и поднимаются до уровня научных понятий. Человек может овладеть известной группой житейских понятий, но он не может оперировать ими осознанно и произвольно, потому что в качестве существенного свойства в них есть только конкретность и нет "системы".

При обучении в психике ребенка происходит взаимное проникновение между группой ранее усвоенных житейских понятий и системой преподаваемых учителем научных понятий. Появляется новая единая система, которая в качестве своего существенного свойства имеет не только конкретность и осознанность, но и произвольность. Осознание самих понятий, то есть их обобщение и овладение ими и позволяет овладеть полностью своим собственным психическим процессом.

Эксперименты Л.С.Выготского убедительно доказали, что рост относительной успешности каждого школьника зависит не столько от уровня его интеллекта (внутренних условий, по С.Л.Рубинштейну), сколько от емкости его зоны ближайшего развития. Большая или маленькая у ребенка ЗБР определяет в известной степени эффективность школьного обучения.

Программа обучения, определяемая учителем, создает ЗБР и "ведет" за собой развитие. Только то обучение является действенным, которое "забегает вперед" развития. Ключевая роль в этом процессе принадлежит совместной деятельности учителя и ученика: "Обучающий должен не просто продемонстрировать учащимся предметный мир, а построить у них адекватные способы деятельности с предметами материальной и духовной культуры" (Талызина, 1983, с.11).

ЗБР также интерпретируется как *возможность* ребенка получать пользу от общения с взрослым. Чем уже ЗБР, тем больше ограничений, накладываемых на развитие. Таким образом, можно сказать, что "ширина" ЗБР ограничивает рамки той области, в пределах которой ребенок может воспринять помощь от "более умелого другого". Это означает, что ЗБР является одновременно ограничивающим и развивающим фактором. С одной стороны, ЗБР лимитирует способности ребенка к восприятию помощи другого. С другой стороны – это то, что необходимо развивать, чтобы помощь более умелого другого была воспринята.

Рассматривая ЗБР в качестве фактора, накладывающего ограничения на развитие, необходимо упомянуть об интересных экспериментах, которые проводились зарубежными последователями идей Л.С.Выготского, а именно Г.П.Масси (см.: *Moll, Whitmore, 1993*). Традиционно ЗБР характеризуют как зону, куда взрослый привносит нечто новое, то, что до этого не было доступно ребенку. Далее взрослый и ребенок совместно овладевают этим знанием до того этапа, когда необходимость в помощи взрослого отпадает. Однако взрослый не всегда выступает в роли "приносящего". Иногда его обучающая функция заключается в том, чтобы "отобрать" у ребенка те элементы поведения, которые неадекватны ситуации или могут нанести ему ущерб. Например, взрослый отдергивает руку ребенка, который тянется к огню, тренер не разрешает выполнять те упражнения, к которым ребенок не готов. Поэтому Г.П.Масси предполагает, что ЗБР появляется тогда, когда кто-то ставит себя в позицию другого и заканчивает за него те действия, которые тот не может осуществить самостоятельно, или удерживает другого от каких-либо действий, если тот сам не в состоянии остановиться.

В экспериментах К.Витмора и Л.Молла по изучению ЗБР была выделена дихотомия в природе тех действий, которые предпринимают учителя для формирования ЗБР учеников. Одна часть действий учителей была направлена на правильное определение границ ЗБР учеников. Учитель стремился к тому, чтобы предложенная активность выходила за рамки того, что ученик уже в состоянии делать самостоятельно, но не удалялась от его актуальных возможностей настолько, чтобы он вообще не мог ее осуществить. Другая часть действий учителя была нацелена на обеспечение адекватности качества и количества предложенной помощи по тем обучающим задачам, которые поставлены. Оба этих вида активности возможны только при соучастии самих учеников: и учитель и ученик трудятся совместно над получением эффективного развивающего опыта. Отсюда Л.Молл и К.Витмор делают вывод, что взрослый и ребенок создают *коллективную ЗБР*, в рамках которой существует взаимозависимость участников (*Moll, Whitmore, 1993*). По их мнению, возможность возникновения ЗБР обусловлена симметрией в знаниях, силе, опыте, доступных ресурсах у учителя и ученика.

Поздние последователи Л.С.Выготского, а именно Р.Г.Тарп и Р.Галимор, предложили следующую графическую модель ЗБР, состоящую из четырех стадий:



Рис. 4. Четырехстадийная модель ЗБР (Tharp, Gallimore, 1988, p.35)

Данная модель содержит очень важные, на наш взгляд, дополнения к идеям Л.С.Выготского. В первую очередь, Л.С.Выготский выдвинул понятие ЗБР в контексте школьного обучения, исследуя процессы обучения и развития. Однако это вовсе не означает, что данный принцип не будет работать в рамках любого (не только школьного) обучения и развития. Этот объяснительный принцип, на наш взгляд, открывает возможность для понимания всех феноменов развития. Именно поэтому в модели английских авторов "учитель" расширяется до рамок "более умелого другого", куда попадают и сверстники, и другие взрослые.

Далее, по мысли авторов, сам человек также участвует в закладывании своей ЗБР. В этом пункте примиряются взгляды Л.С.Выготского и С.Л.Рубинштейна, а также идеи Л.Молла и К.Витмора относительно "коллективной ЗБР". "Внутренние условия" (по С.Л.Рубинштейну) задействованы в процессе оказания помощи самому себе при овладении новыми знаниями (II стадия модели).

Также, на наш взгляд, особый интерес представляет введение положения о "петле повторения". Согласно этому положению для того, чтобы развитие могло продолжаться, а психические свойства человека совершенствоваться, необходимо де-автоматизировать усвоенные знания и вновь подвергать их изменению на внешнем плане с последующей интериоризацией (IV стадия). Это согласуется с теми идеями, которые были ранее выдвинуты в нашей работе. Мы уже неоднократно обращали внимание на тот факт, что трансформация опосредствующего действия возможна только после его экстериоризации, переопосредствования с последующей повторной интериоризацией.

ЗБР можно характеризовать количественно и качественно. Качественно она характеризуется наличием тех способностей, которые не проявлялись в индивидуальной деятельности ребенка, но появляются тогда, когда начинается взаимодействие с "более умелым другим". Количественно ЗБР измеряется разницей в качестве деятельности, осуществляемой ребенком под или без руководства "более умелого другого". Качественный и количественный подход в рассмотрении ЗБР выразился в следующих исследованиях.

А.Браун и Дж.Кампион осуществили следующую попытку количественного и качественного анализа ЗБР. Они попытались подвергнуть измерению количество помощи со стороны учителя, которое необходимо для достижения заданного результата. В этих экспериментах участие ребенка принималось за константу, а изменению подвергалось только воздействие учителя. По результатам были сделаны следующие важные открытия. Построенные кривые научения указывали на большее количество изменений, чем результаты стандартных тестовых проверок. Оценивание в 'процессе взаимодействия, которое включает фазу обучения, дает более адекватные результаты, нежели измерение конкретных результатов индивидуальной деятельности.

Далее было показано, что изменения, которые возникают у ребенка, не заканчиваются после приостановки помощи со стороны взрослого. Последующие изменения результируются в прибавлении около 22 % к кривой научения и 18 % к кривой изменения.

Было указано также на существование очень важного качественного показателя ЗБР. Речь идет о способности ребенка применять выученное правило в новой ситуации без помощи взрослого. Если измерять только знание правила (кривая научения), то ученики могут демонстрировать одинаковые результаты. Если же измеряется их способность *применять* правило (кривая изменения), то показатели учеников существенно различаются.

4.3. КЛЮЧЕВАЯ РОЛЬ ВЕДУЩЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА В ФОРМИРОВАНИИ ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ УЧАСТНИКОВ И ОБЕСПЕЧЕНИИ УСПЕШНОСТИ ТРЕНИНГА

Предыдущий анализ показал, что механизм овладения-присвоения, который обеспечивает заключительную и самую важную стадию изменения поведения, работает благодаря существованию зоны ближайшего развития, то есть такой области, где более умелый другой ведет за собой развитие менее умелого до той точки, после которой необходимость в его помощи отпадает. Переход от овладения культурным орудием к присвоению этого орудия осуществляется именно в рамках ЗБР в процессе совместной деятельности наставника и ученика. Ведущий и участники оказываются вовлеченными в многомерное пространство, состоящее из трех взаимосвязанных пространств: личности ведущего, совместной деятельности по достижению изменения и общения, опосредованного процессом тренинга.

Из приведенного выше анализа становится очевидным, что личность ведущего играет ключевую роль в формировании ЗБР участников, а следовательно, определяет успешность его развития. Выступая носителем и проводником определенного социального опыта, который позже должен быть усвоен участниками, ведущий оказывает наибольшее влияние на результативность тренинга. Мы уже писали, что выполнение деятельности, адекватной усваиваемым предметам, рассматривается А.Н. Леонтьевым в качестве первого необходимого условия усвоения общественного опыта. Но эта деятельность не содержится в самих усваиваемых предметах, а лишь задается ими. Поэтому и необходимо общение с более умелым другим, который эту деятельность объективирует, "распредмечивает" и организует у обучаемых, опосредуя их отношение с предметным миром.

Мы уже писали о диалогичности, коллективности ЗБР. Это ясно указывает на огромное влияние "более умелого другого" на формирование ЗБР. Влияние это проявляется в четырех аспектах: создание ситуативной системы ценностей, выбор средств и программы обучения (инструментарий), выстраивание самого процесса и возникновение феномена "дотягивания до мастера". Рассмотрим каждый из этих аспектов подробнее.

1. Когда человек вступает с "более умелым другим" в совместную деятельность по овладению новым культурным орудием, он попадает в определенную ценностную систему координат, которую этот "другой" предлагает вместе со знаниями по обращению с культурным орудием. Действуя совместно с другим, тот, кто исполняет роль ученика, вынужден усваивать систему ценностей учителя, ибо она вплетена в

процесс манипулирования культурным орудием. Более того, мы уже писали, что сама по себе социальная роль "учителя" наделяет ее носителя властью и авторитетом. При этом он выступает не только носителем собственных взглядов и установок, но и носителем "третьего голоса" (по М.М.Бахтину) или "хозяином" опосредствующего действия ученика (по В.И.Слободчикову). "Третий голос" – это совокупность достижений науки, религии, морали – то есть то, что не принадлежит непосредственно учителю, но о чем он знает лучше ученика. Это дает учителю право в процессе проведения совокупных знаний к ученику сопровождать их своими интерпретациями и оценками.

2. Возможность выбирать средства и программу обучения также усиливает влияние ведущего на становление и развитие ЗБР участников. Обосновывая взгляд на психологический тренинг как на разновидность культурного орудия, мы уже писали, что культурное орудие определяет саму деятельность по его применению. Исходя из особенностей своей личности, ведущий выбирает те или иные искусственные инструменты (методы психологического тренинга) и использует их для достижения результата. Но как культурно-историческое орудие, тренинг накладывает на тех, кто его использует, определенные ограничения и в то же время расширяет возможности. Особенности производства культурного орудия закладываются в саму природу орудия, опосредствуют и определяют природу его использования. Следовательно, своим выбором орудий ведущий уже изначально накладывает на развитие ограничения, которые станут непреодолимой преградой для участников. Другими словами, мы можем сделать вывод о том, что выбранная методика тренинга, являясь особым искусственным орудием, задает возможности достижения изменений у участников тренинга, то есть детерминирует их зону ближайшего развития (ЗБР).
3. Социальная роль "учителя" дает ведущему психологического тренинга также возможность контроля над процессом. Мы уже писали о дихотомии действий учителей. "Нащупывая" границы и качественные показатели ЗБР участников, ведущий подталкивает или замедляет процесс, меняет его направление и, таким образом, оказывает существенное влияние на результат.
4. Феномен "дотягивания до мастера" отражает еще один аспект влияния ведущего на ЗБР участников. Тренер своими собственными возможностями задает ориентир формирования изменений у участников и рамки возможных достижений. Подражание поведению ведущего возможно лишь в границах демонстрируемого тренером поведения.

Практически все авторы книг по психологическому тренингу указывают на существенную разницу в эффективности работы различных тренеров. Уже считается аксиомой тот факт, что даже в рамках одной теоретической школы, одного течения нельзя сравнить результаты тренингов, проведенных разными ведущими. Колебания в результатах столь велики (как по степени, так и по направленности их проявлений), что встает вопрос о целесообразности попыток объединения тренингов разных ведущих в одну концептуальную школу. На деле каждый ведущий формирует свой уникальный подход к проведению тренинга.

Какие же элементы работы позволяют одному ведущему быть предельно эффективным, а другому – посредственным?

Преыдущий анализ природы психологического тренинга как искусственного орудия мы продолжим более детальным рассмотрением его возможностей, потенциала и ограничений. С одной стороны, тренинг является мощным средством воздействия на личность, ориентированным на создание условий для целенаправленных изменений личности. С другой стороны, тренинг, переводящий сухие теоретические знания в конкретные процедуры, преломляется через личность ведущего и в этом аспекте является, безусловно, субъективной методикой.

Субъективизм тренера проявляется на всех этапах процесса тренинга.

- Выбор теоретической базы. Как мы уже отмечали ранее, выбор той или иной психологической школы всегда опосредован личностью ведущего. "Теоретическое самоопределение" тренера происходит под влиянием его взглядов, установок, системы ценностей и пр. Более того, теоретическая концепция тренера определяет его взгляд на проблемы участников и обуславливает характер, направленность и содержание психологического вмешательства.
- Определение функции тренинга: изменение, развитие, профилактика или реабилитация. Тренер составляет определенное мнение относительно перспектив каждой из групп и выбирает глубину, интенсивность вмешательства и основную функцию.
- Диагностика. Начиная любой тренинг, ведущий выполняет, прежде всего, психодиагностическую задачу. Наблюдая за поведением участников на первой стадии, собирая совокупность сведений о состоянии участников, их желаемом состоянии, принимаемом за норму, и устанавливая "диагноз" в случае реального или предполагаемого отклонения состояния от нормального, он выбирает средства и определяет дальнейшие профессиональные действия. При этом своеобразие психодиагностической задачи состоит в том, что она включает эмпирическую и априорную составляющие (Ануфриев, Костромина, 2000). Эмпирическая составляющая не задана явно и в полном объеме в самом начале тренинга, а устанавливается и формулируется психологом в его процессе. Априорную составляющую психодиагностической задачи составляют сведения и знания, имеющиеся у ведущего до начала тренинга.
- Выбор средств. Мы уже много внимания уделили тому факту, что выбор средств всегда является прерогативой ведущего. Разнообразие методов психологических вмешательств, которые иногда представляют собой беспорядочное нагромождение элементов, заимствованных из различных психотерапевтических школ, предлагает богатую возможность выбора.
- Профессиональные действия. Представления и ожидания тренера редко совпадают с реальными событиями. Импровизация ведущего по ходу тренинга также зависит от его видения общей картины и субъективных оценок происходящего.
- Эмпирическая проверка результатов. Каждый тренер постепенно формирует свой арсенал "показателей" успешности процесса. Ю.М.Большаков описывает множество стандартизированных методик, которые разработаны для определения эффективности тренинга. Помимо этого, каждый тренер имеет свой уникальный набор значков, которые сигнализируют ему о том, что и с кем происходит в ходе групповых занятий. Центральное место ведущего в вопросе эффективности тренинга определяется также особыми функциями, которые тренер выполняет в его процессе. Специалисты Института тренинга выделяют следующие важнейшие функции ведущего (Яничева, 1998).

Во-первых, тренер выполняет функцию "организатора процесса". Иными словами, речь идет о создании особой среды, которая расширяет или сужает возможности самораскрытия, тем самым определяя глубину возможных изменений. Тренер создает условия, выбирает процедуры, расставляет акценты, которые могут быть важны и полезны в поиске участниками ответов на свои вопросы. Кроме того, ведущий обладает присущей ему степенью гибкости, позволяющей менять программу и подстраиваться под уникальность каждого участника и группы в целом.

Другой важной стороной функции организатора процесса является создание определенной мотивации участников. С одной стороны, по умолчанию принимается тот факт, что абсолютно все участники приходят в группу добровольно. Однако следует понимать, что люди чаще всего просто не очень хорошо знают, что их ждет за дверью комнаты для тренинга. Поэтому ориентация на конкретные потребности каждого участника становится решающей в формировании мотивации на активное участие в группе, которой в начале работы объективно может просто не существовать. Этот аспект в функциях тренера особенно ярко проявился по результатам нашего исследования.

Во-вторых, особый интерес для нас представляет функция ведущего как носителя модели желательного поведения. Речь идет не только о способности демонстрировать поведение, на развитие которого направлена та или иная программа. Психолог становится для участников своеобразной моделью "правильного поведения", имея при этом шанс продемонстрировать "иное правильное поведение", не то, которое ранее существовало в их представлениях. Многие авторы обращают внимание на тот факт, что к концу занятий некоторые участники начинают копировать часть лексикона и моторики ведущего. Это указывает на то, что данному ведущему удалось занять позицию неформального лидера в группе и стать источником ценностей, норм, стереотипов поведения для членов группы.

Третья функция ведущего – функция источника информации. Сообщения о тех или иных психологических закономерностях, феноменах, свойственных "людям вообще", оказываются мощными средствами для организации среды развития. Каждый член группы в состоянии сделать выбор – "примерять" ли сообщаемую тренером информацию на себя, или нет. Кроме того, тренер таким образом влияет на формирование общей психологической культуры, уровень которой чрезвычайно низок. Теоретические вкрапления в ходе тренинга воспринимаются совершенно иначе, нежели традиционные лекции, научные статьи или выступления по телевизору.

Ведущему в группе уготована особая роль, предполагающая осуществление терапевтического вмешательства, или, иными словами, целенаправленного воздействия с целью изменения участников. Э.Берн в книге "Транзакционный анализ в группе" пишет:

"В группе задействованы 4 терапевтические силы: естественное влечение организма к здоровью; биологически обусловленная полезность прикосновений, то есть признание со стороны окружающих; корректирующий социальный опыт, конфронтации и столкновения; воздействие терапевта. Первые три силы постоянно срабатывают в любой ситуации общения, так что в этом отношении групповая терапия не предлагает ничего особенного по сравнению с другими формами социальной активности, будь то секция бойскаутов или масонская ложа. Следовательно, только терапевтические воздействия делают оправданными затраты времени и сил терапевта на обучение, плату, которую он берет с пациентов и его статус профессионала" (Берн, 1994, с. 176).

Однако эта роль накладывает серьезную ответственность на своего исполнителя. По мнению Э.Берна, терапевту в группе приходится искать ответы на большое количество вопросов для того, чтобы его терапевтическое воздействие достигало цели и не наносило вреда. Вот некоторые из этих вопросов:

- Что я собираюсь изменить у данного пациента сегодня?
- Сказал или сделал он что-либо, что могло бы послужить основой для терапевтической гипотезы?
- Какова моя психологическая гипотеза относительно его личности?
- Как мне наилучшим образом проверить ее?
- Каков будет его ответ на мои слова с транзакционной точки зрения?
- К какому из его эго-состояний мне следует обращаться?
- Какое из его эго-состояний скорее всего меня услышит?
- Какая форма вмешательства показана?
- Как это повлияет на остальных пациентов?
- Каковы могут быть другие возможные реакции и как мне с ними работать?
- Является ли факт, привлечший мое внимание, патологическим? (Берн, 1994, с.53).

По сути это означает, что судьба участника терапевтической группы во многом находится в руках ведущего. Определенная концепция тренера относительно проблем, особенностей личности участников в целом и определяет характер, направленность и содержание осуществляемого им психологического вмешательства. Как писал А.Н. Леонтьев:

"Стадия, которая требует участия обучающего, всегда существует. Более того, она является важнейшей в процессе обучения, так как на этой стадии строится само *содержание* того процесса, который подлежит усвоению" (цит. по: *Талызина*, 1983, с.76).

Более того, сама личность терапевта опосредует и направляет эти изменения. Как писал В. Райх:

"Кроме обученности терапевтической технике терапевт должен быть значительно продвинул в собственном личностном росте и развитии" (*Райх*, 1993, с.20).

В своей книге "Психотерапевтические группы: теория и практика" Р. Кочюнас пишет:

"Личность консультанта выделяется почти во всех теоретических системах как важнейшее целительное средство в процессе тренинга <...>. Основная техника психологического тренинга – это "я-как-инструмент", то есть основным средством, стимулирующим совершенствование личности клиента, является личность ведущего" (*Кочюнас*, 2000, с.25).

Еще М. Болинг в 1957 году писал, что психотерапия – это не теоретические знания консультанта, а навыки личности.

Какими же должны быть свойства личности, способствующие эффективной работе ведущего? Национальная ассоциация по профессиональной ориентации США выделяет следующие свойства личности успешного психолога-консультанта:

- Проявление глубокого интереса к людям и терпение в общении с ними.
- Чувствительность к установкам и поведению других людей.
- Эмоциональная стабильность и объективность.
- Способность вызывать доверие других людей.
- Уважение прав других людей (цит. по: *Кочюнас*, 2000, с.26).

Другие авторы предлагают набор вредных для психолога-тренера черт. К ним относятся: авторитарность, пассивность и зависимость, замкнутость, склонность использовать клиента для удовлетворения своих потребностей, неумение быть терпимым, невротическая установка в отношении денег (*George, Cristiani*, 1990).

Многие авторы в своих работах ведут поиск тех черт личности практикующего психолога, которые могут выступать катализатором самопознания, изменения и совершенствования другого человека. К. Шнайдер выделяет три условия эффективности практикующего психолога:

1. личностная зрелость;
2. социальная зрелость;
3. зрелость как процесс, а не состояние (*Schneider*, 1992).

Р. Кочюнас предлагает следующую модель личности эффективного психолога-тренера:

- Аутентичность как важнейшее стержневое качество личности психолога и экзистенциальная ценность.
- Открытость собственному опыту как искренность в восприятии собственных чувств.
- Развитие самопознания. Ответ на вопрос, как можно помочь другому человеку, кроется в самооценке психолога, адекватной его отношению к собственным способностям и вообще к жизни.
- Сила личности и идентичность. Постоянно подвергать проверке себя и свои жизненные ценности.
- Толерантность к неопределенности. Поскольку одной из предпосылок успешного тренинга является "прощание" человека с привычным, известным из собственного

опыта и вступление на "незнакомую территорию", консультанту совершенно необходима уверенность в себе в ситуациях неопределенности.

- Принятие личной ответственности. Поскольку многие ситуации возникают под контролем психолога, он должен нести ответственность за свои действия в этих ситуациях.
- Чувство юмора. Психолог не может быть успешным без чувства юмора, то есть способности отстраиваться от ситуации и воспринимать ее с иронией.
- Избегание ярлыков. Психолог обязан оценивать людей, их чувства и взгляды, своеобразные черты личности, но делать это без наклеивания ярлыков.
- Постановка реалистичных целей. Согласно закону стремления к успеху и избегания неудач, мы не всегда ставим реалистичные цели. Нужно понимать границы своих возможностей.
- Способность к сопереживанию. Эффективный психолог – это прежде всего тот, кто может встать на позицию другого.

Все выше сказанное, конечно же, не отменяет важности специальной подготовки ведущего, его опытности и профессионализма. "Чтобы выполнить свой терапевтический контракт, терапевт должен обладать прочными знаниями обо всех доступных терапевтических подходах, и использовать свой здравый смысл для выбора наиболее подходящего большинству пациентов в группе" (Берн, 1994, с.15).

Подводя итоги, еще раз сформулируем основную идею данной книги. Определив психологический тренинг как культурное орудие, которое используется для освоения нового или изменения старого поведения, мы особо выделили стадию овладения-присвоения, которой завершается процесс трансформации участников в процессе тренинга. Овладение-присвоение нового (знаний, навыков, умений) происходит в рамках зоны ближайшего развития участников в результате совместной деятельности ведущего и участников психологического тренинга. Исходя из особенностей функционирования ЗБР, ведущий играет ключевую роль в ее формировании у участников и, следовательно, в обеспечении эффективности тренинга и закрепления его эффекта.

Заключение

В настоящее время психологический тренинг как одна из наиболее популярных форм группового воздействия привлекает к себе повышенное внимание практиков. В то же время существует явное отставание в теоретическом осмыслении накопленного богатого фактического материала. Истоки многих проблем, которые появляются при практическом применении психологического тренинга, – в его слабой методологической базе.

В связи с этим мы попытались выявить и обоснованно показать, что психологический тренинг можно рассматривать как особое культурное орудие, помогающее участникам овладеть своим поведением, и предполагает значительную степень участия ведущего в качестве "более умелого другого".

Выбирая психологический тренинг в качестве объекта исследования, мы обратили внимание на наличие общих закономерностей возникновения эффекта тренинга вне зависимости от его теоретической и методологической направленности. В связи с этим была осуществлена попытка выделить и обосновать наличие особых этапов возникновения и закрепления

эффекта тренинга, которые свойственны процессу тренинга как особому опосредствующему психологическому орудю, созданному для овладения новым поведением.

Проведенный теоретико-психологический анализ позволяет рассматривать психологический тренинг как опосредствующее орудие, которое используется индивидом в рамках заданного культурного контекста для овладения своим поведением. В развертывании процесса личностной динамики под воздействием тренинга выделено три стадии: выявление и выведение во внешний план неэффективных элементов поведения, создание нового синтетического эталона эффективного поведения во внешнем плане, интериоризация измененной формы поведения внутрь. Весь этот процесс мы назвали переопосредствованием имеющегося поведения новыми, более совершенными инструментами (такими как ритуалы, культурные сценарии и т.п.).

Мы попытались доказать, что зона актуального развития участников тренинга содержит все необходимые психологические предпосылки для осуществления эффективного общения в жизни. Главный элемент, которого не хватает, – владение успешными культурно-историческими инструментами, которые опосредствуют человеческое поведение и придают ему характер совместимости с конкретной социальной средой. К таким инструментам относятся ритуалы, паттерны поведения, нормы, сценарии общения. Таким образом, главная задача психологического тренинга видится в переопосредствовании поведения участников новыми, более совершенными инструментами. Напрашивается вывод, что обучение ритуалам общения и взаимодействия должно проходить непрерывно, в виде "повышения квалификации", наподобие обучения использованию новых технических средств. Ключевая роль в этом процессе принадлежит ведущему психологического тренинга, который влияет на формирование зоны ближайшего развития участников.

Особо было подчеркнуто, что динамика изменения поведения участников тренинга происходит в два этапа: этап овладения (участники *узнают*, как решается поведенческая задача и пробуют решить ее совместно с ведущим); этап присвоения (участники *трансформируют* свое поведение под воздействием нового знания и могут *самостоятельно* решать поставленные задачи).

Сделанные выводы позволяют пересмотреть взгляды на тренинг как на достояние определенной концепции или психологической школы. На самом деле, эффективность тренинга определяется скорее не теоретической принадлежностью ведущего и авторов, а соблюдением логики развития процесса для того, чтобы заданные изменения могли состояться, а затем закрепиться в поведении участников.

Многие "пользователи" психологических услуг уже давно осознали тот факт, что успешный человек отличается, прежде всего, гармоничной личностью и высокой внутренней культурой. Психологический тренинг как ни один другой инструмент направленного психологического воздействия помогает достичь желаемых результатов.

+++