

Лариса Андреевна Петровская
Общение – компетентность – тренинг: избранные труды



«Общение – компетентность – тренинг»: Смысл; М.; 2007
ISBN 978-5-89357-245-2

Аннотация

В книге представлены все ключевые работы автора одного из ведущих социальных психологов России Ларисы Андреевны Петровской, заложившей основы теории и практики социально-психологического тренинга в нашей стране.

В книге освещаются теоретические основания социальной психологии, проблемы психологии общения, психологии личности, психологии конфликта, социально-психологического

тренинга и других форм групповой психологической работы, теории и практики оказания психологической помощи.

Адресуется специалистам в области социальной психологии, психологии общения, социально-психологического тренинга, активного группового обучения и групповой психологической коррекции; студентам психологических специальностей вузов. Книга будет полезна читателям, интересующимся законами человеческого общения, самовосприятия и восприятия людьми друг друга, а также групповыми формами психологической работы.

Лариса Андреевна Петровская
Общение – компетентность – тренинг. Избранные труды

Предисловие

В книге, которую вы держите в руках, впервые под одной обложкой представлены избранные труды одного из ведущих социальных психологов России Ларисы Андреевны Петровской (1937–2006), доктора психологических наук, профессора, члена-корреспондента Российской академии образования, заслуженного профессора Московского университета, лауреата Ломоносовской премии МГУ за педагогическую деятельность, профессора кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

Однако психологам России не нужно перечислять все эти громкие титулы, достаточно просто сказать «Петровская», и сразу перед глазами и в памяти возникает яркий образ человека и психолога уникального, беззаветно и самоотверженно служившего идеям гуманизма в психологической науке, образовании, практике, жизни. Рассказ о Ларисе Андреевне – это тот случай, когда громкие слова не избыточны, они выражают суть.

Лариса Андреевна была удивительным и неподражаемым Дон-Кихотом советской и российской психологии, рыцарем, сражавшимся с равнодушием и душевной ленью. Горящим сердцем она освещала путь очень многим людям в их профессиональной и человеческой жизни. Для нее обе эти жизни были нераздельны. Она была человеком цельным и бескомпромиссным, горячим и трогательным, ярким и скромным, увлеченным и увлекающимся, и очень светлым. Она «заводилась» и вступала в конфликты, могла дать резкую отповедь и этим обидеть – потому что была неравнодушна к окружающим людям, ничего не делала «с холодным носом», сама жила с полной отдачей и ждала этого от других.

Ее интерес к творческому наследию В.А. Сухомлинского и Я. Корчака в педагогике, идеям Э. Фромма в гуманистической психологии был совсем не случаен. Ведь именно они взяли ту пронзительно-щемящую ноту, которая была близка и созвучна самой Ларисе Андреевне, – ноту Любви, очистив ее от всяких диссонирующих примесей, которые так часто добавляет к ней обыденность (не хочется говорить – жизнь). Лариса Андреевна не жила обыденной жизнью, она выверяла свою жизнь по камертону Любви, и, мне кажется, это ее главное завещание нам – ученикам, коллегам, людям, которым она помогала, и всем, кто будет читать эту книгу. Очень хочется надеяться, что эта книга будет способствовать «прозреванию» души читателей и, может быть, тоже станет своеобразным камертоном для них.

Свои тексты Лариса Андреевна писала трудно, в них каждое слово взвешено, и в скупых порой словах неизменно спрессован смысл. Эти сгустки смысла, по-моему, очень интересно обдумывать и разворачивать. Ее тексты всегда глубокие, они не укладываются в одно плоскостное измерение и рожают потребность размышлять, дискутировать, спорить.

Написанные часто в констатирующе-монологической форме – как результат серьезных размышлений автора, ее тексты неизбежно порождают диалог.

Как всякий увлеченный человек, Лариса Андреевна в разных работах обращается к своим любимым сюжетам: про компетентность и обратную связь в общении, про диалог и конфликт, про психологическую помощь и активные методы обучения, про групповую дискуссию и социально-психологический тренинг. Она стояла у истоков становления и осмысления практики социально-психологического тренинга в нашей стране. И была верна себе и своему выбору в любых социальных ситуациях. В своих работах она вновь и вновь говорит о том, что считает важным для человеческой жизни, а поэтому и для психологии, пытаясь достучаться до наших душ и сердец. В работах Ларисы Андреевны слышен ее живой голос.

Сборник избранных работ Ларисы Андреевны Петровской выходит к ее 70-летию, когда уже больше года ее нет с нами. Но та особая теплота, глубинная внимательность к собеседнику и свет, который она излучала, живут и в тех, кому посчастливилось ее знать, и в ее работах. Ее работы продолжают служить утверждению Жизни и Любви вопреки смерти, ненависти и равнодушию. И зовут к Диалогу.

Хочу выразить признательность аспирантке кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ Е.Н. Стремоеусовой за большую помощь в подготовке рукописи к печати.

Редактор-составитель

кандидат психологических наук О.В. Соловьева

Раздел I. Теоретические ориентации в социальной психологии

1.1. Необихевиористская ориентация¹

1.1.1. Общая характеристика

Начиная изложение теоретических ориентаций зарубежной социальной психологии с необихевиоризма, нам хотелось бы избежать впечатления, которое может сложиться у читателя, будто мы исходим из предпосылки, что эта ориентация является преобладающей в настоящее время. Как покажет последующий анализ, ряд социально-психологических проблем действительно «монополизирован» данным направлением, однако вряд ли можно говорить сегодня о его господствующем влиянии. Интересны в этом отношении сведения, полученные в 1963 г. американским психологом У. Ламбертом на основе анализа социально-психологических публикаций, представленных в «Journal of Abnormal and Social Psychology» (1960–1961). Оказалось, что 20 исследований можно считать выполненными в рамках необихевиористской традиции, 19 – в неопрейдистской ориентации, 22 – в традициях когнитивизма (Lindzey, Aronson, 1968–1969, p. 115). (Интеракционистская ориентация в данном случае опущена из рассмотрения.) На наш взгляд, подобное соотношение сохраняется и в настоящее время, то есть преобладающей является когнитивистская направленность работ, хотя и остальные ориентации занимают близкое по влиянию положение.

Можно также привести следующее мнение зарубежных авторов о степени влияния

¹ Петровская Л.А. Необихевиористская ориентация // Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. М.: Аспект Пресс, 2001. С. 48–89.

необихевиоризма на современную социальную психологию. «Среди социальных психологов, – пишут С. Бергер и У. Ламберт, – эта теория и установленная ею традиция не получили широкого одобрения, сопровождавшего более когнитивно ориентированные теории с менее строгими и не столь хорошо установленными традициями» (*там же*, р. 81). Тем не менее, отмечается далее, неверно в настоящее время связывать образ данной ориентации лишь с исследованием поведения крыс. Существует довольно много попыток ее приложения к изучению социально-психологических явлений.

В данном контексте нашей задачей является именно анализ теорий, выросших из приложений традиционной психологической ориентации к социально-психологическим явлениям. В самом общем плане необихевиоризм в социальной психологии представляет собой экстраполяцию принципов, разработанных в традиционном бихевиоризме и необихевиоризме, на новый круг объектов – объекты социально-психологического знания. Не рассматривая здесь бихевиоризм во всех его аспектах, коснемся лишь отдельных его положений и характеристик, релевантных именно анализу социально-психологических явлений. Отмеченное большое влияние, оказанное и оказываемое на западную социальную психологию неопозитивистской философской традицией, особенно ярко проявляется на примере необихевиоризма. Рассматривая необихевиористскую ориентацию, следует с самого начала подчеркнуть, что именно необихевиоризм наиболее полно, эксплицитно или имплицитно реализует в социальной психологии методологические принципы философии неопозитивизма.

Неопозитивистский методологический комплекс, на который объективно ориентирован необихевиоризм, включает следующие основные принципы: абсолютизацию стандарта научного исследования, сложившегося в естественных науках, – в этом смысле все науки должны развиваться по образу и подобию естественных наук; верификацию (или фальсификацию) и операционализм; натурализм, то есть игнорирование специфики поведения человека; негативное отношение к теории и абсолютизацию эмпирического описания, основанного на фиксации непосредственно наблюдаемого; отказ от ценностного подхода, стремление элиминировать ценностные установки по отношению к изучаемым объектам как препятствующие достижению истины и вообще научности; принципиальный разрыв связей с философией. Социально-психологическая реализация этих общих гносеологических положений может быть естественно прослежена лишь при изложении конкретных вопросов. Сейчас важно только отметить, что авторы, представляющие необихевиористскую ориентацию в социальной психологии, различаются между собой, в частности с точки зрения жесткости следования вышеуказанным методологическим принципам.

Известно, что еще в 30-е годы произошло своего рода размежевание в психологической школе бихевиоризма. Наряду с ортодоксальной линией развития выделилась линия развития «смягченного» бихевиоризма, или необихевиоризма, связанная в первую очередь с именами Э. Толмена, К. Халла и отмеченная усложнением традиционной бихевиористской схемы $S - R$ за счет введения промежуточных переменных, так называемых медиаторов. В нашу задачу не входит анализ взглядов этих авторов, возглавивших направление необихевиоризма, – такая работа достаточно обстоятельно выполнена в отечественной литературе (*Ярошевский*, 1976). Необходимо только отметить, что в гносеологическом плане изменения 30-х годов были связаны именно с различного рода и масштаба отступлениями от жестких принципов неопозитивизма, от слишком прямолинейного следования им. Наметившийся тогда водораздел между ортодоксальным бихевиоризмом и его реформированным крылом сохраняется в своеобразном виде вплоть до настоящего времени. И в области социальной психологии мы сталкиваемся с этими двумя тенденциями: радикальная линия наиболее четко представлена оперантным подходом Скиннера и его последователей, так называемая медиаторная линия

развития представлена в социальной психологии наиболее широко и связана с такими авторами, как Н. Миллер, Д. Доллард, А. Бандура, Р. Уолтерс и др.

Как известно, психологические принципы, лежащие в основе необихевиористского подхода, являются современной разновидностью психологического ассоцианизма. Кроме того, для этой позиции характерно активное включение принципа психологического гедонизма, согласно которому стремление к удовольствию, к избеганию боли (в широком смысле) рассматривается в качестве основной мотивационной силы, основного фактора, детерминирующего поведение.

Что касается методического обеспечения данного направления, то его представители работают по преимуществу в рамках лабораторного эксперимента, причем культура эксперимента является традиционно развитой и высокой. Однако наметилась и тенденция сочетать лабораторный эксперимент с полевым исследованием. Она связана, в частности, с работами А. Бандуры. С его же именем в рамках данной ориентации ассоциируется переключение внимания на эксперименты, испытуемыми в которых выступают люди, а не животные, что всегда было характерно для представителей бихевиоризма.

Основной проблемой бихевиористской ориентации традиционно является научение (learning). Именно через научение приобретает весь репертуар наблюдаемого поведения, за пределы которого исследователи обычно не выходят. В рамках бихевиоризма предложено общее описание хода научения и сформулирован ряд законов, принципов, относящихся к переменным ситуации научения. Пытаясь ответить на вопрос о том, как происходит научение, авторы фокусируют внимание на условиях окружения (среды) – стимулах, которые «ответственны» за приобретение, модификацию, ослабление определенных поведенческих образцов. Научение представляют как установление или изменение ассоциации между реакциями обучающегося и стимулами, которые побуждают или подкрепляют его.

Обычно проводится разграничение между двумя типами научения – научением типа S и научением типа R – соответственно двум вычлененным схемам научающего эксперимента. Схема так называемого классического обусловливания заимствована бихевиористами у И.П. Павлова. В этом случае экспериментатор воздействует на организм условным раздражителем (например, звонком) и подкрепляет его безусловным (например, подачей пищи), то есть безусловный стимул используется для вызывания безусловной реакции в присутствии поначалу нейтрального стимула. После ряда повторений реакция ассоциируется с этим новым стимулом. Проектом научения по такой схеме оказывается респондентное поведение – поведение, отвечающее на определенный стимул. Подача интервидения здесь связана со стимулом, отсюда и обозначение данного научения как «научение типа S».

Схема так называемого оперантного, или инструментального, обусловливания разработана Скиннером. Суть научения по данной схеме состоит в том, что вместо предложения стимула, вызывающего определенную реакцию, экспериментатор, наблюдая за организмом, ждет случайного появления реакции в интересующем его направлении. Ее проявление сразу же подкрепляется. Продуктом научения по данной схеме оказывается оперантное поведение, или оперант. Скиннер так определяет разницу между респондентным и оперантным видами поведения: респондентное поведение вызвано стимулом, «предшествующим ему. Оперант – это поведение, вызванное стимулом, следующим за ним» (Skinner, 1938, р. 2). В данном случае подкрепляется уже не стимул, а реакция организма, именно она вызывает подкрепляющий стимул. Отсюда обозначение такого научения, как «научение типа R». Схема оперантного обусловливания занимает ведущее место в исследованиях необихевиористов в области социальной психологии.

Общность и различия между представителями современного бихевиоризма наиболее

полно проявляются в категориальном аппарате. Существует единый набор используемых категорий, объединяющий сторонников данной ориентации. В то же время именно в их интерпретации наиболее рельефно выступают различия между отдельными авторами. В первую очередь это различия между сторонниками скиннеровского подхода и представителями умеренного крыла, которые находят свое проявление и в области социально-психологических исследований.

Понятия «стимул», «реакция» являются базовыми для данного направления в целом. Сторонники скиннеровского подхода определяют стимул как физическое, или материальное, событие, которое должно быть наблюдаемым и манипулируемым.

Сторонники медиаторного подхода уделяют основное внимание разделению стимулов и реакций на внутренние и внешние. Схему S – R они заменяют схемой S – r – s – R. Внутренние, имплицитные r и s выступают как медиаторы (посредники).

Весьма важным в этом словаре является понятие дискриминативного, или дифференцирующего, стимула. Это стимул, не вызывающий прямо условной реакции, но как бы сигнализирующий организму о ней. Лишь при наличии в экспериментальной ситуации этого стимула происходит оперантная реакция.

Другим важным термином в словаре бихевиоризма является термин драйв (drive) – побуждение. В скиннеровском подходе драйв определяется совокупностью операций, используемых для его установления. Здесь мы имеем как раз один из ярких примеров проявления операционализма. Драйв – это не реакция, не стимул, ни в коем случае не психологическое состояние, а просто термин для выражения отношения между некоторыми предшествующими операциями экспериментатора и силой ответа организма в результате. По мнению сторонников медиаторного подхода, драйв – это некая сила внутри организма (но не потребность), которая, достигая оптимума, активизирует поведение в направлении подкрепления и, следовательно, редукции драйва, иначе говоря, это импульс к действию. Таким образом, для представителей медиаторного подхода характерен акцент на энергизирующей и, можно сказать, директивной функциях драйва.

Важной парой категорий выступают категории генерализации (обобщения) и дискриминации (различения). Если определять кратко сущность принципа генерализации, то это тенденция реакции, полученной на один определенный стимул, ассоциироваться с другим, новым, но похожим стимулом. Чем более подобны стимулы, тем успешнее генерализация. Это весьма важное объяснительное понятие в теории научения: генерализация оказывается основой объяснения, в частности, быстрого овладения языком у ребенка. В социально-психологическом контексте для бихевиоризма встает сложный вопрос о генерализации двух или более стимулов, которые не имеют общих стимульных свойств. Например, внешние физические свойства слов могут быть различны, но их характеризует эквивалентность значений.

Дискриминация (дифференциация) имеет место, когда индивид научается различать подобные стимулы и отвечать на один, но не на другой вследствие дифференцированного подкрепления. «Подобно тому как организмы научаются “экономить” поведение, обобщая стимулы, они научаются специфически реагировать на отдельные стимулы» (*Shaw, Constanzo*, 1970, p. 34). Дискриминация затрудняется, когда стимулы становятся слишком похожими. Оба процесса – генерализация и дискриминация – рассматриваются как весьма функциональные и адаптивные для организма.

Следующим важным понятием в бихевиористской традиции является понятие подкрепления. Определения подкрепления в скиннеровском подходе по сути представляют тавтологию. Позитивные подкрепления определяются как стимулы, которые, будучи представленными, усиливают реакции; негативные подкрепления – это стимулы, которые

усиливают реакции, будучи устраненными. Определения сторонников медиаторного подхода несколько шире. С их точки зрения, подкрепление приводит к наблюдаемым изменениям во внешних реакциях.

Формы подкреплений могут варьировать от пищи и воды до элементов социального взаимодействия (например, одобрение словом). Последнее особенно характерно для представителей медиаторного подхода. Подкрепление эффективно постольку, поскольку оно сокращает уровень напряжения, создаваемого действием первичных и вторичных драйвов.

Приведенными понятиями, конечно, не исчерпывается весь набор понятий, характерный для бихевиоризма, однако они позволяют представить не только суть данного подхода, но и основные направления его социально-психологического приложения. Именно посредством этих относительно немногих концептов представители бихевиоризма пытаются описать приобретение и модификацию всех возможных типов поведения. Вместо того чтобы искать причины поведения в обращении к эмпирически ненаблюдаемым конструктам (например, в психоанализе это эго, суперэго), бихевиористы всецело усматривают их в истории подкреплений индивида и в его наличном окружении.

Обозначая круг социально-психологических теорий, разработанных в ключе необихевиористской ориентации, следует назвать прежде всего теорию агрессивного поведения, теорию подражания, связанные в первую очередь с именами Н. Миллера, Д. Долларда, А. Бандуры, теорию межличностного взаимодействия, представленную в работах Д. Тибо и Г. Келли, Д. Хоманса.

1.1.2. Теории агрессии и подражания

В развитии теорий агрессии и подражания можно вычленить два активных этапа: 40–50-е годы, связанные в основном с исследованиями Миллера и Долларда, и 60–70-е годы, связанные с работами Бандуры. Поэтому целесообразно рассмотреть последовательно эти два этапа.

1.1.2.1. Подход Н. Миллера и Д. Долларда

В конце 30-х годов была сформулирована ставшая впоследствии широко известной в психологической науке гипотеза фрустрации – агрессии. Ее авторами являются Н. Миллер, Д. Доллард, М. Дуб, Д. Маурер и Р. Сиэрс.

Интересно отметить, что, по мнению Л. Берковитца, данная гипотеза «должна рассматриваться среди первых примеров преимуществ, полученных от бракосочетания теории научения и психоанализа» (*Lindgren*, 1969, р. 610). Доллард и его коллеги в своей работе признают себя обязанными Фрейду, полагая, что впервые основная идея связи фрустрации и агрессии представлена в его ранних работах. Авторы следующим образом сформулировали гипотезу: наличие агрессивного поведения всегда предполагает существование фрустрации и, наоборот, существование фрустрации всегда ведет к некоторой форме агрессии. Основные используемые в теории четыре понятия определяются следующим образом. Фрустрация – это любое условие, блокирующее достижение желаемой цели. Агрессия определяется «как поведение, цель которого – разрушить либо сместить фрустрирующий блок» (*McDavid, Harary*, 1968, р. 59). Понятие «сдерживание» относится к тенденции сдерживать действия «вследствие ожидаемых негативных последствий вовлечения в них» (*Steiner, Fishbein*, 1966, р. 10), что, кстати, может явиться источником дополнительной фрустрации. «Кроме того, если другие условия препятствуют уничтожению или смещению фрустрации, это подстрекательство к агрессии может быть реализовано на других объектах» (*McDavid, Harary*, 1968, р. 59). Для

обозначения данного феномена используется понятие «смещенная агрессия», то есть агрессия, направленная не против непосредственного источника фрустрации, а на какой-либо другой, как правило, «безобидный» объект. Эта черта агрессивного поведения обстоятельно анализируется в модели конфликта Миллера. «Смещение», или перенос (опять же термин из психоаналитической теории), в данном контексте может быть понят, по Миллеру, как случай генерализации стимулов. Многие виды социального поведения, например этнические и расовые предрассудки, интерпретируются в зарубежной социальной психологии с позиций данного подхода.

Рассматриваемая теория со времени своего возникновения претерпела определенные изменения, в частности в результате широкой практики экспериментальных исследований. Уже в 40-е годы авторы модифицировали формулировку своей гипотезы. Агрессия теперь рассматривалась как естественное, но не неизбежное последствие фрустрации. Допускалось, что путем научения могут быть приобретены и неагрессивные ответы на фрустрацию. Однако агрессия считалась все-таки доминантной реакцией на фрустрацию, и неагрессивный ответ мог произойти только в том случае, если агрессивные реакции сталкивались ранее с невознаграждением или наказанием и, таким образом, агрессивное поведение элиминировалось. Важно подчеркнуть, что в этой модификации первоначальной гипотезы фрустрация по-прежнему рассматривалась как неизбежный предшествующий фактор агрессии, то есть если имел место агрессивный акт, «допускалось, что фрустрация всегда представлена как провоцирующее условие» (*Bandura*, 1973, p. 32).

Достаточно широкая критика данной гипотезы со стороны зарубежных авторов шла по ряду направлений. Прежде всего она касалась характера реакций на фрустрацию. Антропологи, например, указали, что в некоторых культурах агрессия не является типичной реакцией на фрустрацию. К. Левин, Т. Дембо и другие представители групповой динамики показали в эксперименте возможность иных, чем агрессия, реакций на фрустрацию. А. Маслоу, С. Розенцвейг, А. Бандура и другие отмечают, что фрустрация – не единственный фактор, приводящий к выражению агрессивности. Например, оскорбление и угроза более вероятно вызовут агрессию, чем блокирование поведения. Исследования обнаружили и более сложный, чем предполагалось ранее, характер отношения между наказанием и агрессивным поведением. «В зависимости от его природы и взаимодействия с другими детерминантами, – пишет, например, Бандура, – наказание может усиливать, уменьшать агрессивное поведение или вовсе не оказывать на него ощутимого действия» (*там же*, p. 34).

Авторы единодушно обращают внимание также на большую неоднозначность в понимании обеих сторон отношения «фрустрация – агрессия». В последнее время внесен ряд дополнений и в вопрос о характере последствий участия в агрессии, то есть в гипотезу катарсиса. Согласно подходу С. Фешбека, участие в агрессии может иметь три разделимых эффекта, работающих в различных направлениях: оно может уменьшать агрессивное побуждение (драйв), может вновь усиливать агрессивные реакции и может изменять силу сдерживаний. Фешбек, как Миллер и Доллард, исходит из предположения, что фрустрирующее событие вызывает побуждение (драйв), которое и является непосредственной причиной агрессивного поведения. Однако в характеристике свойств агрессивного побуждения его подход отличен от традиционного. Иначе описывается и основная цель агрессии: вызывание боли у других служит восстановлению самооценки агрессора и его чувства власти.

Таким образом, со временем не подтвердилось положение о неразрывной, необходимой связи агрессии и фрустрации, то есть представление о том, что агрессия всегда оказывается результатом действия фрустраторов (барьеров на пути к цели), а фрустрация неизбежно ведет к агрессии. Тем не менее, в настоящее время неверно было бы констатировать отбрасывание

рассматриваемой теории. Скорее, более правильно говорить о ее надстраивании, о различных дополнениях к ней. Одно из направлений пересмотра и усложнения теории связано с исследованиями А. Бандуры, работы которого будут рассмотрены ниже. В настоящее время наряду с данной теорией агрессии в качестве основных выступают инстинктивистский и когнитивный подходы (Бэрон, Ричардсон, 1998).

Другим важным сюжетом теоретических построений Миллера и Долларда является проблема подражания, или имитации. Проблема подражания принадлежит к кругу первых проблем в зарождавшейся социальной психологии на рубеже XIX–XX вв. Изначальный повышенный интерес психологов к данной проблеме не случаен: подражание является важнейшим механизмом взаимодействия, причастным к рождению целого ряда феноменов, характеризующих, в частности, социализацию, конформность. Однако заслуга «отцов-основателей» зарубежной социальной психологии состояла скорее в вычленении феномена подражания, нежели в объяснении его природы. Вряд ли могло удовлетворить определение подражания как инстинктивного явления (МакДуголл) или как вида гипнозизма (Гард).

Миллер и Доллард в работе «Социальное научение и подражание» (Miller, Dollard, 1941) отказываются от старой традиции определять подражание как инстинкт, от подхода к нему как к унитарному процессу. Они рассматривают подражание как объект инструментального научения и объясняют его соответствующими законами. Проблема первых умозрительно-спекулятивных социально-психологических теорий переносится ими на экспериментальный уровень.

Здесь необходимо сделать отступление, отметив, что Миллер и Доллард первыми в бихевиористской ориентации попытались перейти к теории социального научения. Их основные допущения, сложившиеся под влиянием позиции Халла, модифицированной ими, включают постулирование четырех фундаментальных факторов всякого научения: драйва, сигнала, реакции, вознаграждения. Сигналы и побуждения рассматриваются в словаре Миллера и Долларда как два аспекта одного явления – стимула. Любой стимул может приобрести характер побуждения, если он становится достаточно сильным, чтобы вынудить организм действовать. Любой стимул может стать сигналом благодаря своему отличию от других стимулов. Сигналы определяют, когда, где произойдет реакция и какой она будет. В словаре Миллера и Долларда определение сигнала в какой-то мере синонимично определению дискриминативного стимула.

В своей схеме социального научения авторы вводят среди прочих вторичных побуждений побуждение подражать, имитировать. По их мнению, одним из наиболее важных классов сигналов в ситуации социального научения является поведение других. Наблюдая открытые поведенческие реакции модели на определенные сигналы, одни из которых ведут к вознаграждению, а другие – нет, наблюдатель приобретает, согласно Миллеру и Долларду, определенную иерархию ценностей сигналов.

Для того чтобы какая-то реакция на определенный сигнал могла быть вознаграждена и выучена, она должна прежде всего произойти. Авторы исходят из предположения, что индивиды владеют неким изначальным «внутренним» репертуаром реакций. Научение происходит, когда определенная реакция вознаграждается в присутствии дифференцирующего сигнала. Таким образом, объектом научения оказывается не реакция, уже составляющая часть поведенческого репертуара индивида, а связь между специфическим сигналом и определенной реакцией. У авторов получается, что новое поведение – это новые комбинации «старых» реакций. Подобная позиция является весьма уязвимой в вопросе о природе новых реакций. Отметим, что Миллер и Доллард рассматривают реакции и открытые, и скрытые, причем

вторые предшествуют первым, как это вообще характерно для представителей медиаторного подхода.

Придавая большое значение механизму научения путем проб и ошибок, Миллер и Доллард обращают внимание на возможность с помощью подражания ограничить пробы и ошибки, приблизиться к правильному пути через наблюдение поведения другого.

Главная функция вознаграждения, или подкрепления, согласно Миллеру и Долларду, – редукция силы драйва. Именно поэтому природа побуждения определяет природу вознаграждения. Соответственно первичные побуждения уменьшаются в силе первичными подкреплениями; вторичные, или приобретаемые, – вторичными. Одобрительный кивок, например, – это вторичное подкрепление, которое уменьшает приобретенную потребность в социальном одобрении.

Итак, в целом парадигма всех ситуаций научения, включая подражание, представляет, по Миллеру и Долларду, следующую цепочку: сигнал → внутренняя реакция → драйв → внешняя реакция → вознаграждение. Миллер и Доллард раскрывают неоднозначность термина «подражание». По их мнению, он используется в трех случаях. Во-первых, для обозначения «тождественного» поведения. Такое поведение часто лишь внешне выглядит подражанием, а в действительности может представлять одинаковые реакции на одинаковые стимулы у двух индивидов, причем каждый из них безотносительно к другому научился такому реагированию, то есть «тождественное» поведение может быть результатом подражания, а может и не быть таковым. Этот случай не рассматривается авторами обстоятельно. Второй случай – «парнозависимое» поведение. Оно часто имеет место в диадическом взаимодействии, в котором поведение одной стороны, являющейся, как правило, старше или искуснее другой, служит дискриминативным сигналом для другой – для наблюдателя (то есть наблюдатель вознаграждается за ту же реакцию, что и модель). Наконец, третий случай – копирующее поведение, которое предполагает специфическое руководство со стороны модели поведением наблюдателя. «Модель говорит и показывает наблюдателю, какие реакции и сигналы релевантны задаче, и через непрерывную коррекцию тренирует его представлять ту же реакцию, что и модель» (*Miller, Dollard*, 1941, p. 137). По сути, авторы используют одинаковые понятия для объяснения приобретения двух последних форм имитации. Однако обычно именно вторая парадигма идентифицируется с необихевиристской интерпретацией подражания.

Основной тезис Миллера и Долларда следующий: подражающее поведение имеет место, если индивид вознаграждается, когда он подражает, и не вознаграждается, когда не подражает. Авторами вполне определенно подчеркивается роль подкрепления как необходимого предшествующего условия приобретения имитирующего поведения.

В этом моменте данный подход весьма созвучен предложенной Скиннером интерпретации подражания в принципах оперантного подхода. У Скиннера поведение модели также видится наблюдателем как дискриминативный стимул для подкрепления. Поведение же модели наделяется этой дискриминативно-стимульной функцией через дифференцированное подкрепление ее различных реакций на сигналы. Наблюдатель соответственно вознаграждается за каждое приближение к реакции модели. Однако весь эмпирический материал Скиннера, в отличие от Миллера и Долларда, получен исключительно в экспериментах с животными. Его выводы о поведении человека построены преимущественно на аналогии, которая, как известно, не является методом доказательства².

² Здесь обстоятельно не рассматривается скиннеровская интерпретация подражающего поведения, поскольку, строго говоря, социально-психологическая проблематика не разрабатывалась Скиннером. Его некоторые работы, в частности, «По ту сторону свободы и достоинства», апеллирующие к социальной психологии, являются прямой экстраполяцией принципов, вычлененных в анализе поведения животных, на область социально-политической

Миллер и Доллард в подтверждение своих положений приводят данные серий экспериментов, проведенных параллельно на крысах альбиносах и маленьких детях. Одна группа голодных крыс вознаграждалась, если следовала в том же направлении, что и «лидер»; другая группа вознаграждалась за следование в противоположном «лидеру» направлении. В этих условиях первая группа научилась подражать «лидеру», а вторая – не подражать ему. Сами «лидеры» поворачивали влево или вправо, поскольку в конце левого или правого поворота в лабиринте помещалась белая карточка, а заранее они были натренированы находить пищу около нее. Эксперименты показали, что происходила генерализация научения подражанию или неподражанию. В частности, животные, которые научились подражать «лидерам» – белым крысам, подражали и черным крысам без какой-либо дополнительной тренировки; животные, которые научились подражать, будучи «мотивированными» голодом, подражали и когда их «мотивировали» жаждой. Получая вознаграждение за копирование «лидера» в выполнении одной задачи, они обнаруживали тенденцию копировать его поведение в других ситуациях. Параллельные эксперименты с детьми, как пишут Миллер и Доллард, дали аналогичные результаты.

Параметры, вычлененные Миллером и Доллардом для всякой ситуации научения, в случае парнозависимого поведения приложимы, по их мнению, для описания и поведения модели, и поведения наблюдателя. Это можно увидеть из следующего примера.

Два брата играют в ожидании возвращения домой отца. Обычно отец приходит с конфетой для каждого. Старший, играя, слышит звук шагов у входа. Для него это служит сигналом возвращения отца. Реагируя на сигнал, он бежит к входу. Для младшего ребенка звуки шагов отца еще не служат отличительным сигналом и поэтому не «воодушевляют» его бежать. И часто он продолжал играть, когда старший убежал навстречу отцу. Но в данном случае младший брат побежал за старшим и каждый получил от отца по конфете. В следующих подобных случаях младший будет чаще бежать, просто увидев бегущего брата. Продолжая получать подкрепление конфетой, поведение младшего стабилизируется: он будет бежать, глядя на брата, во всех случаях, даже если место и время будут варьировать. Таким образом, он научается подражать старшему брату, но шаги отца еще не приобрели для него характера сигнала. Схематично Миллер и Доллард представляют это следующим образом:

Лидер:	Подражающий:
– драйв –	– драйв –
желание съесть конфету	желание съесть конфету
– сигнал – звук шагов отца	– сигнал – мелькание ног лидера
– реакция – бег	– реакция – бег
– вознаграждение –	– вознаграждение –
съедает конфету	съедает конфету

Итак, с точки зрения Миллера и Долларда, научение имитации аналогично научению бегать. По их мнению, в модели парнозависимого поведения могут быть интерпретированы с некоторыми модификациями другие процессы социального влияния, например конформность, изменение аттитюдов.

Если Миллер и Доллард первыми в необихевиористской ориентации предприняли

жизни. Известно, что эта позиция получила негативную оценку в зарубежной и отечественной литературе. Представление о некоторых практических приложениях подхода Скиннера можно получить, например, в книге К. Прайор «Не рычите на собаку!».

попытку «приближения к теории социального научения», то сейчас таких попыток существует несколько. Важно подчеркнуть, что многие из них – это различные вариации парадигмы парнозависимого поведения Миллера и Долларда. Основные направления вариаций следующие:

1. Элиминируется требование о том, чтобы наблюдатель реагировал открыто. Это случай «нереагирующего, но вознаграждаемого наблюдателя». Интерес исследователей сосредоточен здесь на оценке влияний на поведение наблюдателя таких компонентов поведения модели, как реакция – вознаграждение.

2. Элиминируется и требование о том, чтобы наблюдатель открыто реагировал, и требование о его вознаграждении. Это случай «нереагирующего, не вознаграждаемого наблюдателя». Данное направление исследований представлено в работах Бандуры, Уолтерса, Росса, Розенбаума.

3. Элиминируется, как во втором случае, реакция наблюдателя и его вознаграждение, а также эксплицитное вознаграждение поведения модели. Исследовательское внимание фокусируется на реакции модели как сигнале для наблюдателя. Такой подход характерен для А. Бандуры.

Знакомство с подходом Миллера и Долларда позволяет отметить заслугу этих авторов в постановке на экспериментальной основе проблем агрессии и подражания как важного механизма социально-психологического взаимодействия. В рамках необихевиористской ориентации они впервые обратились к исследованиям, испытуемыми в которых выступили люди. Строгая процедура практиковавшегося ими лабораторного эксперимента, с одной стороны, гарантирует строгость полученных данных, но, с другой стороны, делает уместной постановку всех тех проблем, которые подняты в современной социальной психологии вокруг лабораторного эксперимента.

Однако отмеченные моменты касаются частных сторон данного подхода. Основным же в оценке является анализ исходных методологических принципов. В отношении принципов данного подхода можно сказать, что они продемонстрировали свою узость в интерпретации изучаемых явлений. Доказательством существования такого рода несостоятельности являются, в частности, и те поиски, которые отмечают современные линии развития данного подхода. Для них характерно все большее «смягчение» фундаментальных принципов бихевиоризма, в частности отказ от сведения психической реальности лишь к наблюдаемому поведению, привлечение к анализу в той или иной форме когнитивных переменных. Такого рода эволюция бихевиоризма особенно ярко просматривается в работах Бандуры.

1.1.2.2. Подход А. Бандуры

Бандура называет свой подход социобихевиоральным и противопоставляет его предшествующим приложениям теории научения к вопросам просоциального и девиантного, то есть отклоняющегося от следования социальным нормам, поведения. По его мнению, эти приложения (он имеет в виду теории социального научения Миллера и Долларда, Скиннера, Роттера) страдают тем, что основываются «на ограниченном ряде принципов, установленных и поддержанных в основном исследованиями научения у животных в ситуациях с одной персоной» (*Bandura, Walters*, 1965, р. 11). Он полагает, что «для адекватного рассмотрения социальных явлений необходимо расширить и модифицировать эти принципы, ввести новые принципы, установленные и подтвержденные исследованиями приобретения и модификации человеческого поведения в диадической и групповой ситуациях» (*там же*, р. 1).

Таким образом, с самого начала Бандура выступил противником столь характерных для

бихевиоризма произвольных экстраполяций данных из мира животных на социальный мир.

Кроме того, неудовлетворенность исследователя предшествующими подходами касается их неспособности решить проблему возникновения действительно новых форм поведения. По его мнению, инструментальное обусловливание и подкрепление должны рассматриваться скорее как выбор реакции среди уже имеющихся в поведенческом репертуаре индивида, нежели как ее приобретение. Это характерно, как мы видели, для позиций Миллера и Долларда: способность личности к реакции существует прежде, чем она научилась ей через подражание. У Скиннера процедура приобретения новых образцов поведения включает позитивное подкрепление тех элементов опять же наличных реакций, которые имеют сходство с окончательной формой желаемого поведения; компоненты реакции, имеющие мало подобия с этим поведением или не имеющие такового вовсе, остаются неподкрепляемыми. С этой точки зрения новые реакции никогда не возникают вдруг, они всегда являются исходом относительно длительного процесса оперантного обусловливания. Согласно теории социального научения Роттера, вероятность того, что данное поведение будет иметь место в конкретной ситуации, определяется двумя переменными – субъективным ожиданием, что соответствующее поведение будет подкреплено, и ценностью подкрепления для субъекта. Подход Роттера «предполагает существование иерархии реакций, которые имеют тенденцию происходить в различных ситуациях с варьирующими степенями вероятности; таким образом, он совершенно неадекватен для объяснения возникновения реакции, которая еще не выучена и, следовательно, имеет нулевую вероятностную ценность» (*там же*, р. 2).

По-иному Бандура трактует и роль подкрепления в научении. Он рассматривает подкрепление, скорее, как фактор, способствующий научению, а не вызывающий его. С его точки зрения, во-первых, наблюдатель может научиться новым реакциям, просто наблюдая поведение модели; во-вторых, необязательно ставить реакцию модели и реакцию наблюдателя в условия подкрепления. Многочисленные исследования, в том числе полевые, Бандуры и его коллег показали, что подкрепляющие последствия могут служить активизации поведения, приобретенного в условиях неподкрепляемого наблюдения. Подчеркивая, что подкрепление не играет доминантной роли в приобретении новых реакций, Бандура отводит ему центральную роль в усилении и поддержании (сохранении) различных поведенческих тенденций.

Образцы поведения могут приобретаться, по мнению Бандуры, через прямой личный опыт, а также через наблюдение поведения других и его последствий для них, то есть через влияние примера. Бандура вычленяет следующие возможные направления влияния модели на наблюдателя³:

1) посредством наблюдения поведения модели могут приобретаться новые реакции;

2) через наблюдение последствий поведения модели (его вознаграждения или наказания) может усиливаться или ослабляться сдерживание поведения, которому наблюдатель ранее научен, то есть существующее у наблюдателя поведение модифицируется благодаря наблюдению модели;

3) наблюдение поведения другого (модели) может облегчить реализацию реакций, ранее приобретенных наблюдателем.

Вопрос о научении через наблюдение Бандура считает весьма важным, в частности в связи с тем, что «теория должна объяснить не только, как приобретаются образцы реакций, но и как регулируется и поддерживается их выражение» (*Bandura*, 1973, р. 44). С его точки зрения,

³ Бандура предпочитает термин «моделирование» термину «имитация», использованному Миллером. Он полагает, что имитация в представлении большинства связана лишь с точным копированием того, что делает модель, тогда как моделирование предполагает более широкий психологический эффект.

«выражение ранее выученных реакций может социально регулироваться через действия влиятельных моделей» (*там же*, р. 43). Таким образом, функция научения посредством наблюдения (наблюдающего научения) в схеме Бандуры оказывается достаточно широкой.

Большое внимание Бандура уделяет парадигме научения в отсутствие открытой реакции у наблюдателя. В этом случае, по его мнению, реакция модели ведет к «внутренним» воображаемым реакциям наблюдателя, которые могут восстанавливаться, когда наблюдатель помещается в «поведенческое поле». Эти воображаемые реакции наблюдателя, символически обозначенные, служат внутренними сигналами, опосредующими внешнюю реакцию наблюдателя. Они становятся дискриминативными стимулами для открытого поведения.

Сам Бандура называет свою теорию социального научения медиаторно-стимульной ассоциативной теорией. Она исходит из того, что «человеческое функционирование основывается на трех регуляторных системах»: предшествующих стимулах, влияниях обратной связи, поступающей от реакции, когнитивных процессах. Соотношение, постулируемое между этими тремя переменными, таково, что первые две являются основными. «Когнитивные события, однако, не функционируют как автономные причины поведения. Их природа, их наличие находятся под контролем стимула и подкрепления» (*там же*, р. 53). Таким образом, обращение к когнитивным детерминантам поведения оказывается у Бандуры видимым отступлением от кредо бихевиоризма, поскольку эта нетрадиционная для данного подхода переменная всецело ставится в зависимость, под контроль традиционных переменных – стимула и подкрепления.

Характеризуя стимулы в качестве первого контролирующего фактора поведения, Бандура особое внимание уделяет таким сигналам, как поведение других. «Среди многочисленных сигналов, влияющих на поведение людей в любой данный момент, нет более эффективных, чем действия других... Действия других приобретают свойства направлять реакцию через селективное подкрепление во многом так же, как это делают физические и символические сигналы в несоциальных формах. Когда поведение других продуцирует вознаграждаемые исходы, сигналы модели становятся мощными детерминантами аналогичного поведения у наблюдателя» (*там же*, р. 46).

Вторая контролирующая система включает влияния обратной связи главным образом в форме подкрепляющих последствий поведения. «Поведение экстенсивно контролируется его последствиями. Реакции, которые порождают невознаграждаемые или наказуемые последствия, имеют тенденцию быть отброшенными, а те, которые приводят к вознаграждаемым исходам, остаются и усиливаются» (*там же*, р. 47). Бандура полагает, что человеческое поведение невозможно полностью понять без исследования регуляторного влияния подкрепления. С его точки зрения, неверно отождествлять подкрепление с «осязаемыми вознаграждениями и наказаниями». В качестве подкреплений в межличностных отношениях выступают внимание, отвержение, словесное одобрение или выговор и т. д. Именно благодаря приобретению подкрепляющих функций они регулируют межличностные взаимодействия.

Много внимания в своем анализе Бандура уделяет такому виду подкрепления, как наблюдаемое подкрепление. Поведение людей находится под влиянием не только прямо испытываемых последствий, но и многократно наблюдаемых действий других: вознаграждаемых, игнорируемых или наказуемых. Наблюдаемое подкрепление влияет на поведение во многом таким же образом, как и подкрепление собственных исходов: наблюдаемые вознаграждения в целом усиливают, а наблюдаемые наказания уменьшают в наблюдателях следование поведению модели. Кроме того, по мнению Бандуры, «наблюдаемые последствия дают также референтные стандарты, которые определяют, приобретут ли отдельные исходы позитивную или негативную ценность... Таким образом, через процессы

социального сравнения наблюдение исходов реакции у других людей может решительно изменить эффективность прямых подкреплений» (*Bandura*, 1973, р. 47). В качестве важного источника подкрепления Бандура рассматривает не только внешний исход, но и реакцию самооценки. Сравнительные исследования показывают, что люди могут управлять своим поведением посредством самоподкрепления так же или лучше, чем посредством последствий, возникающих из внешних источников.

Третья система регуляции и контроля поведения в теории научения Бандуры – когнитивная. Она исходит из того, что действия не всегда предсказуемы из внешних источников влияния – предшествующих стимулов и последствий реакции. Для этого варианта теории научения характерен не отказ от признания когнитивных переменных и их влияния на поведение, а, скорее, «сдвиг фокуса от внутренних детерминант к детальному анализу внешних влияний» (*там же*, р. 41).

Когнитивную регуляцию поведения Бандура считает особенно важной в ситуации научения через наблюдение. Здесь «личность наблюдает образчик поведения или читает о нем, но не демонстрирует его открыто, пока не возникнут соответствующие обстоятельства» (*там же*, р. 52).

В данном случае моделируемые, то есть заимствуемые у модели, действия приобретаются поначалу в символической форме. Эти «внутренние модели внешнего мира», по определению Бандуры, конструируются из наблюдаемых примеров и информации, получаемой от обратной связи в ситуациях проб и ошибок, и служат для руководства более поздним открытым действием. В символической же форме проверяются и возможные альтернативные ходы действия, а затем отбрасываются или сохраняются «на основе подсчитанных последствий». Наилучшее символическое решение претворяется в реальность. Таково вкратце, по мнению Бандуры, место когнитивной регуляции поведения: она подчинена контролю стимула и подкрепления – основных переменных в его схеме.

Бандура попытался реализовать сформулированные им принципы научения, в частности, в исследовании агрессивного поведения. Этой проблеме посвящена специальная работа, которая так и называется: «Агрессия: анализ с позиции теории социального научения» (*там же*). Бандура считает, что теория фрустрации – агрессии недостаточна для объяснения агрессивного поведения. По его мнению, широкое принятие представления о фрустрации – агрессии, возможно, в большей степени следует отнести на счет его простоты, чем на счет его предсказательной силы. Несмотря на приверженность принципам научения, «теоретики драйва» не сформулировали адекватной исходной позиции для анализа агрессии с точки зрения социального научения. Бандура видит сходство данного подхода с психоаналитическим, проявляющееся в их пессимистической тональности: и в том и в другом случае человек рассматривается как обремененный источником агрессивной энергии, которая требует периодического выхода.

Бандура предлагает другой подход, содержащий «более оптимистический взгляд на способность человека уменьшить уровень человеческой деструктивности» (*там же*, р. 59). Он вычленяет проблему приобретения (через научение) «поведения с деструктивным потенциалом», с одной стороны, и с другой – проблему факторов, «определяющих, будет ли личность реализовывать то, чему она научена». Схематически он противопоставляет свой подход другим подходам следующим образом:

инстинктивистская теория:
агрессивный инстинкт → агрессивное поведение

драйв-теория:
фрустрация → агрессивный драйв → агрессивное поведение

теория социального научения:

Отрицательный опыт	Эмоциональное возбуждение	→ Зависимость → Достижение → Покорность
Ожидаемые последствия	Мотивация, базированная на подкреплении	→ Агрессия → Психосоматизация → Самообезболивание алкоголем и наркотиками → Конструктивное решение проблем

С точки зрения Бандуры, фрустрация – это только один и необязательно наиболее важный фактор, влияющий на агрессивное поведение. «Фрустрация наиболее вероятно должна провоцировать агрессию в людях, которые научены отвечать на отвратительное обхождение (aversive treatment) агрессивными установками и действиями...» – замечает Бандура (*Bandura*, 1973, р. 58). По его мнению, «агрессия вообще лучше объяснима на основе вознаграждающих ее последствий, чем на основе фрустрирующих условий и наказаний, которые она навлекает» (*там же*, р. 39).

Бандурой и его коллегами проведен целый ряд исследований, лабораторных и полевых, посвященных, в частности, детской и юношеской агрессивности. Например, широко известны эксперименты с демонстрацией детям фильмов, в которых были представлены разные образцы поведения взрослого (агрессивные и неагрессивные), имевшие различные последствия (вознаграждение или наказание). После просмотра фильма, демонстрировавшего определенную манеру обращения взрослого с игрушками, дети оставались одни играть с игрушками, похожими на увиденные ими в фильме. Дети, которые видели в фильме агрессивные модели, обнаруживали значительно более агрессивное поведение в данной ситуации, чем дети, не смотревшие этот фильм. Часто их поведение оказывалось просто копией поведения взрослого (модели). Причем дети, наблюдавшие вознаграждаемую агрессивную модель, проявляли большее подражание в агрессии, чем наблюдавшие модель, наказываемую за агрессию. Интерпретируя результаты, Бандура указывает, что, хотя реакция может приобретаться простым наблюдением поведения модели, готовность реализовать эту реакцию во многом определяется тем, вознаграждалась или наказывалась модель за соответствующее поведение.

Рассмотренный подход позволяет заключить, что позиция Бандуры иллюстрирует, пожалуй, наибольшую степень «размягчения», «либерализации» принципов бихевиоризма, с которой мы в настоящее время сталкиваемся в социальной психологии. И тем не менее при всех модификациях этим автором традиционной парадигмы научения мы имеем дело именно лишь с ее модификациями, а не с отступлением от нее. Можно согласиться с оценкой Кимбла, данной им в историческом обзоре основных теорий научения со времени 1945 г. Он отмечает, что эти теории переживают период либерализации понятий, но по существу своего содержания этот

процесс может быть охарактеризован как эволюционный, а не революционный (*McGuigan, Lumsden*, 1973).

И действительно, подкрепление остается по-прежнему основной детерминантой, регулятором поведения. Личность может приобретать новые формы реакций через наблюдение поведения модели и без подкрепления, однако готовность реализовать эти новые реакции в конечном счете определяется личным прошлым опытом подкреплений либо опытом подкреплений наблюдаемой модели. Ограниченности и издержки, которые характерны для бихевиоризма вообще, лишь усугубляются при обращении к социально-психологической проблематике. Само освоение собственно социально-психологической проблематики в рамках необихевиористской ориентации остается достаточно скромным. Например, групповые процессы, по существу, выпадают из поля зрения сторонников данной ориентации⁴. На наш взгляд, по-видимому, это не случайная особенность: исходные принципы необихевиоризма отнюдь не способствуют освоению сложных пластов групповой динамики. Основной изучаемой областью оказываются различные формы диадического взаимодействия. В рассмотренных нами подходах это, в частности, подражание. Большое место уделено подражанию как фактору усвоения агрессивного поведения. Этот план анализа, несомненно, значим, хотя проведенные исследования пока не дают однозначных результатов.

Обращают на себя внимание отдельные интересные методические находки авторов в постановке экспериментов. Однако во многих случаях эти эксперименты оказываются «экспериментами в вакууме», то есть, по существу, выведенными из социального контекста. Особенно это проявляется в эксплицитном или имплицитном игнорировании роли социальных норм в регуляции человеческого поведения. На это обстоятельство справедливо указывают, например, представители символического интеракционизма. «Все теории агрессии в рамках теории научения включают принципы относительного сдерживания или контроля такого поведения. Однако редко признается роль социальных норм в регуляции человеческого поведения. Действительно, некоторые из наиболее используемых в социальной психологии исследовательских парадигм для изучения агрессии могут не иметь экологической валидности...» (*Kane, Josep, Tedeschi*, 1976, p. 663). Таким образом, затруднено решение вопроса о переносе полученных в подобном эксперименте данных на реальную ситуацию, что, несомненно, снижает значимость добытых результатов.

1.1.3. Теории межличностного взаимодействия как обмена

Как уже отмечалось, бихевиористская ориентация включает гедонизм в качестве одного из методологических принципов. Доктрина психологического гедонизма, одна из старейших доктрин в психологии, на протяжении истории принимала различные формы. В частности, она нашла воплощение в известном «законе эффекта» Торндайка, в современных вариантах теории подкрепления с ее акцентом на роли «вознаграждения», «удовольствия», «редукции напряжения» и т. п. В социальной психологии, по мнению ряда исследователей, «точка зрения гедонизма обычно выражается в терминах доктрины “экономического человека”» (*Deutsch, Krauss*, 1965, p. 79). Эта доктрина рассматривает «человеческое поведение как функцию его платежа; его (человеческого поведения) сумма и вид зависят от суммы и вида вознаграждения и

⁴ Так, по справедливому замечанию С. Бергера и У. Ламберта, элементы бихевиоризма интегрированы во многие групповые исследования, но в целом данная область остается мало затронутой анализом с позиций подхода S – R (*Lindzey, Aronson*, 1968, p. 155).

наказания, которые оно приносит» (*Homans*, 1961, p. 13). Указанная точка зрения лежит в основе известных работ Д. Тибо и Г. Келли, представляющих собой одну из попыток приложения бихевиоризма к анализу групповых процессов. Другой известной попыткой такого рода является теория социального обмена Д. Хоманса.

1.1.3.1. Подход Д. Тибо и Г. Келли

Чаще всего позиция Тибо и Келли фигурирует под названием «теория взаимодействия исходов». Сами же авторы подчеркивают, что их подход правильнее квалифицировать как точку зрения, или «frame of reference», а не как теорию. Основное внимание Тибо и Келли уделяют фактору «взаимного обмена вознаграждениями и наказаниями» в контексте интеракции (взаимодействия). Суть подхода состоит в следующем. Всякое межличностное отношение – это взаимодействие. Для анализа первоначально бралось взаимодействие в диаде. «Диадическое взаимодействие наиболее вероятно будет продолжаться и позитивно оцениваться, если участники такого взаимодействия «выгадывают» от него» (*Shaw, Costanzo*, 1970, p. 69). Эту основную посылку нужно понимать следующим образом. Во-первых, авторы объясняют социальное взаимодействие в терминах «исходов» – вознаграждений и потерь (издержек) каждого из участников взаимодействия. Исход всякого взаимодействия рассматривается как некий шаг, резюмирующий получаемые вознаграждения и понесенные потери. Во-вторых, по их мнению, интеракция будет продолжаться, повторяться, только если ее участники подкрепляются, имея позитивные исходы, то есть если вознаграждения превосходят потери. Авторы предполагают, что взаимодействующие стороны зависят друг от друга в достижении позитивных исходов. «В качестве независимых переменных выступают возможности взаимного контроля, которыми обладают члены коллектива. Считается, что контроль опосредуется способностью влиять на исходы другого (такие, как вознаграждения, платежи, подкрепления и полезности)» (*Kelley, Thibaut*, 1959, p. 4). В качестве зависимых переменных выступают продукты взаимозависимых отношений – нормы, роли, власть. Позитивные платежи в социальной интеракции могут быть материальными или же психологическими (выигрыш в статусе, власти и т. д.).

Получаемые участниками в итоге взаимодействия вознаграждения или понесенные потери детерминируются, по мнению Тибо и Келли, факторами, внутренними или внешними этому взаимодействию. Последние составляют категорию так называемых экзогенных детерминант. Они включают индивидуальные потребности и способности участников, сходство или различие в их установках, ценностях, ситуационный контекст их межличностного контакта. Как отмечают авторы, во многих случаях это факторы, коррелирующие с социометрическим выбором. В самом общем плане способных партнеров во взаимодействии отличает то обстоятельство, что они, полагают Тибо и Келли, обладают большим потенциалом для вознаграждения другого участника. В результате в отношениях с более способным партнером более вероятен общий позитивный исход.

В зарубежной социальной психологии проведено много исследований, показывающих, что индивиды, имеющие похожие установки, склонны выбирать друг друга в качестве друзей, партнеров по взаимодействию. Обычно эти данные определенным образом интерпретируются с позиций когнитивистской ориентации. С точки зрения Тибо и Келли, они могут быть интерпретированы в рамках их подхода. «Если мы допустим, что во многих сферах ценностей индивид нуждается в социальной поддержке своих мнений и установок, то соглашающийся с ним другой служит для него вознаграждением... Таким образом, два человека, имеющие аналогичные ценности, могут представлять друг для друга вознаграждения просто

экспликацией своих ценностей» (*Kelley, Thibaut*, 1959, p. 43). Тибо и Келли полагают, что сходство между сторонами диады облегчит им обоим достижение позитивных исходов во взаимодействии.

К экзогенным детерминантам вознаграждений и издержек в социальных отношениях Тибо и Келли относят такую их характеристику, как дистантность. Диада на расстоянии представляет меньше возможностей участникам для позитивных исходов, поскольку для формирования и поддержания физически дистантных отношений требуется больше усилий и, следовательно, больше издержек, чем в противоположном случае.

Еще одна рассматриваемая авторами экзогенная переменная – комплементарность, или дополнительность. Они полагают, что образование диады облегчается сторонами, которые способны вознаграждать друг друга ценой низких издержек для себя. В комплементарном отношении каждый может обеспечить то, в чем нуждается другой, но сам это обеспечить не может. В таких отношениях вознаграждения для обоих участников высоки, а издержки низкие, и, таким образом, исходы позитивны для обоих.

Другая категория детерминант вознаграждений и потерь – эндогенные факторы. Они возникают в ходе взаимодействия и как его продукт. Если экзогенные детерминанты определяют пределы достижения позитивных исходов, то эндогенные определяют, будут ли действительно эти исходы достигнуты. Эндогенные помехи или содействия реализации оптимальных возможностей в отношении издержек – вознаграждений проистекают из «комбинаций последовательностей поведения членов диады». Сочетание поведений может оказаться взаимно несовместимым, как, например, в ситуации, когда один из братьев желает заниматься в кабинете, а другой в это же время – играть на музыкальном инструменте. Подобное сочетание мешает сторонам максимизировать их вознаграждения ценой минимальных издержек. Облегчит максимизацию лишь изменение одной из сторон своего поведения. Тибо и Келли полагают, что несовместимые, соперничающие тенденции увеличивают оптимальные издержки в форме раздражения, смущения, тревоги или необходимости приложить большие усилия для соответствующих реакций. Они формулируют следующую гипотезу: издержки, вызываемые интерференцией, пропорциональны конфликту, порождаемому несовместимой ситуацией.

Важным моментом в подходе Тибо и Келли являются вводимые ими понятия «уровень сравнения» и «уровень сравнения альтернатив». Согласно авторам, ценность, которую личность приписывает исходу взаимодействия, не может быть определена на основании ее абсолютной величины. Она определяется на основе сравнения с двумя вышеназванными стандартами. Уровень сравнения индивида – это средняя величина позитивных исходов, которые он имел в своих предшествующих отношениях с другими. То есть, оценивая ценность исхода для себя, личность ориентируется на этот средний уровень. Исход благоприятен, если он выше среднего уровня, и чем выше, тем благоприятнее. Данное понятие используется как некая естественная точка отсчета на шкале удовлетворения. Посредством этой мерки индивид оценивает привлекательность межличностного отношения для себя. Уровень сравнения может варьировать в зависимости от личности и ситуации. Во многом он определяется тем, как воспринимает индивид собственные возможности в достижении благоприятных исходов. Чем к более высоким исходам привык индивид, тем более высоким будет его уровень сравнения в последующих отношениях. Иногда, правда, обстоятельства могут изменить эту тенденцию.

Второй стандарт, на основе которого личность оценивает свои исходы, – уровень сравнения альтернатив. Посредством этого критерия индивид решает, будет ли он оставаться в данном социальном отношении или выйдет из него. Предполагается, что личность не останется, например, на удовлетворяющей ее работе, если она имеет возможность получить еще более

привлекательную работу, и что она не покинет даже вызывающее неудовлетворение положение, если единственная имеющаяся альтернатива еще хуже. Таким образом, данный стандарт представляет собой наилучший исход, который личность может получить в свете наилучшей возможной для него альтернативы. Как видим из вышеизложенного, идея авторов весьма проста: при альтернативе личность всегда стремится сделать выбор в пользу более благоприятного для себя решения. Так, можно отметить, что Тибо и Келли в трактовке понятия исходов подчеркивают относительность их оценки участниками. Интересно, что этот момент смыкает авторов с представителями гештальтпсихологии, для которых характерен акцент на относительности восприятия.

Основным техническим приемом, используемым Тибо и Келли в анализе, является матрица исходов. Представление социального взаимодействия в форме матрицы заимствовано социальной психологией из теории игр – сравнительно молодой области математического знания. Оно показало свою эффективность в качестве полезного средства для описания различных типов социальной взаимозависимости в абстрактной форме и как средство, «стимулирующее исследование». Матрица исходов составляется таким образом, что в таблицу заносится весь возможный репертуар поведения каждого участника взаимодействия. Например, по горизонтали размещается поведенческий репертуар участника B , по вертикали – то же самое для участника A (рис. 1).

В клетках матрицы представлены все соответствующие издержки и вознаграждения, релевантные для данного взаимодействия. Читается матрица таким образом: если участник A избирает во взаимодействии линию поведения A_1 , а участник B – B_1 , то A получает, например, шесть единиц позитивного исхода, а B – две единицы, то есть в данном случае имеются позитивные исходы у обеих сторон.

		A	
		A_1	A_2
B	B_1	6 2	1 0
	B_2	1 4	2 5

Рис. 1. Матрица исходов

Тибо и Келли делают следующие допущения относительно природы матрицы:

- 1) в ее клетках содержатся все возможности вознаграждений и издержек в данном взаимодействии;
- 2) в матрице представлены все возможные линии поведения участников;

3) ценности издержек и вознаграждений исхода варьируют с течением времени благодаря воздействию многих факторов (например, насыщение, утомление и т. д.);

4) матрица не известна участникам до взаимодействия. По мере прогресса взаимодействия они непрерывно делают открытия относительно возможных исходов и поведенческого репертуара своего партнера.

Особое значение приобретает последний, четвертый, пункт. Тибо и Келли утверждают, что в момент вступления в социальное взаимодействие стороны сталкиваются с большой степенью неопределенности в отношении исходов, которые могут быть достигнуты. Личность может иметь недостаточно знаний, чтобы ожидать что-то определенное, либо она может иметь ошибочные представления. Поскольку до самого факта взаимодействия трудно вынести окончательные суждения, постольку в самом начале формирования отношения есть период проб, сравнения (*sampling*), когда участники пытаются реально оценить потенциально возможные в таком отношении исходы. Восприятие исходов на ранней стадии взаимодействия помогает определить, продолжать отношение или выйти из него.

Оцениваются исходы первичного контакта по двум рассмотренным выше критериям (уровень сравнения и уровень сравнения альтернатив). Индивиды будут формировать и поддерживать те отношения, которые обещают дать наилучший из возможных исходов. Кроме того, для участников важно предвидеть, останутся ли выявленные позитивные исходы стабильными со временем. Подобное исследование матрицы возможных исходов оказывается весьма важным, когда в стадию формирования вступают долговременные отношения типа супружества.

Среди многочисленных аспектов социального взаимодействия, к которым считается приложимым этот подход, особое внимание уделяется отношениям власти, взаимозависимости и межличностной аккомодации (приспособлению). По мнению Тибо и Келли, матрица исходов оказывает большую помощь в оценке образцов взаимозависимости членов диады, а также в оценке процессов, посредством которых участники влияют друг на друга и друг друга контролируют. Возможность власти одного участника над другим, на которую указывает матрица, состоит в способности контролировать исходы другого, то есть его вознаграждения – издержки. Тибо и Келли определяют власть в диаде как функцию способности одного участника влиять на качество исходов, достигаемых другим. Критерий «уровень сравнения альтернатив» оказывается очень важным показателем стабильности власти и отношений зависимости в диаде. «Если средние исходы данного отношения ниже средних исходов, имеющихся в наилучшем альтернативном отношении, основы власти и зависимости в таком диадическом отношении будут слабы, и со временем эта диада распадется» (*Kelley, Thibaut* , 1959, p. 101).

Тибо и Келли выделяют два типа контроля, который одна личность может иметь по отношению к исходам другой, – фатальный и поведенческий. Суть фатального контроля состоит в том, что один участник полностью определяет исход для другого независимо от того, что предпримет этот другой. Ситуация фатального контроля иллюстрируется следующими двумя матрицами (рис. 2):

	A_1	A_2
B_1	+5	+1
B_2	+5	+1

1

	A_1	A_2
B_1	+5	+1
B_2	+1	+1

2

Рис. 2. Фатальный контроль

Первая матрица (рис. 2 (1)) иллюстрирует факт фатального контроля A над B (обратное неверно). В этом случае для участника B все зависит от того, какую линию поведения выберет A . Если он выберет A_1 то, что бы ни делал B (выбрал B_1 или B_2), все равно его выигрыш будет +5. Если же A выбирает A_2 , то, что бы ни делал B_1 , его выигрыш будет +1. Таким образом, B не имеет контроля над уровнем исхода, получаемого им, в этом отношении он полностью зависит от A , то есть, согласно Тибо и Келли, это означает, что A обладает властью над B .

Вторая матрица (рис. 2 (2)) иллюстрирует случай взаимного фатального контроля. A фатально контролирует B (мы уже разъяснили эту ситуацию); справедливо и обратное: B фатально контролирует A . Если A выбирает A_1 то B всегда получает максимальный выигрыш независимо от того, что он делает сам; если B выбирает B_1 , то A всегда имеет максимальный выигрыш независимо от того, что он делает.

Тибо и Келли полагают, что в ситуации, когда личность не имеет прямого контроля над собственным исходом, она может воспользоваться своей способностью влиять на исход другого и таким образом повлиять на свой исход косвенно. Они предполагают, что в самом общем плане для каждого участника в данном типе взаимодействия стратегия, которая наиболее вероятно ведет к стабильному взаимному вознаграждению, состоит в том, чтобы изменять свое поведение после получения наказания (издержек) и сохранять то же самое поведение, если достигнуто вознаграждение. В частности, в рассмотренной второй матрице, если оба участника придерживаются такой стратегии и если A выберет A_2 и B выберет B_1 , B будет неудовлетворен своим исходом и вынужден в следующий раз изменить свой выбор на B_2 , в то время как A продолжит выбирать A_2 . Сочетание A_2B_2 приведет обоих участников к наименее предпочитаемым исходам. Это обстоятельство заставит каждого в следующем туре изменить свой выбор, и тогда комбинация A_1B_1 даст исход, предпочитаемый обоими, что приведет обоих к сохранению выборов в следующем туре; это, в свою очередь, приведет к повторению и т. д., поскольку участники оказываются в устойчивой взаимовыгодной ситуации.

Здесь уместно отметить, что в американской социальной психологии уделяется много внимания экспериментальному изучению так называемой минимальной социальной ситуации, которая понимается именно как случай взаимного фатального контроля. Каждый участник диады имеет альтернативу: дать другому вознаграждение или наказать его. Принимаемое

исследователями допущение таково: эффект вознаграждения должен вести субъекта к повторению успешной реакции, в противном же случае – к ее изменению.

Поведенческий контроль одного участника диады над другим имеет место в том случае, когда каждый из них не может полностью определить исход для другого, но имеет средства (в виде своих стратегий) влиять на эти исходы. Согласно Тибо и Келли, в ситуации поведенческого контроля исходы участника не изменяются как функция его поведения или поведения другого. Здесь для определения исхода каждого необходимо знать решения (выборы) обоих членов диады. Две приводимые ниже матрицы иллюстрируют ситуации взаимного поведенческого контроля.

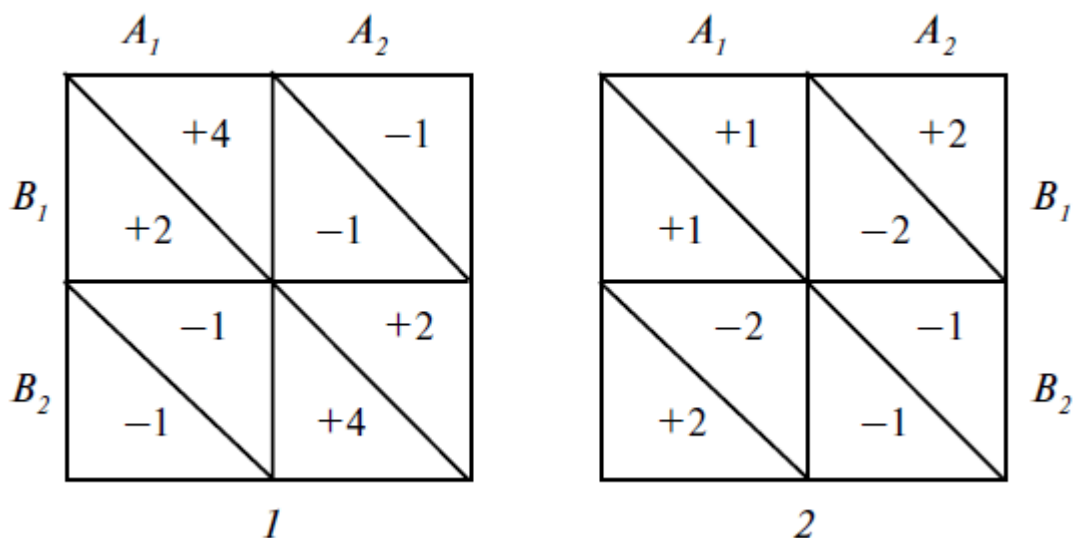


Рис. 3. Взаимный поведенческий контроль

В первой матрице (рис. 3 (1)), если A выберет A_1 , то он тем самым весьма повлияет на исход для B – для него уже исключена возможность исхода +4, он может иметь либо +2, либо -1. В этом и состоит поведенческий контроль, а лучше сказать, влияние A на B . Аналогично и B может влиять на исходы для A : если B выбирает B_2 , то для A исключается исход +4 и он может получить либо +2, либо -1. Чтобы более конкретно представить себе данную ситуацию, обычно приведенная матрица получает следующую условную содержательную интерпретацию. Муж (A) и жена (B) хотели бы вместе провести вечер, причем муж предпочитает, чтобы они вместе пошли в кино (A_1, B_1) а жена – чтобы они вместе пошли на концерт (A_2, B_2). Пойти порознь для них хуже, чем идти на нежелаемое, но вдвоем. Если оба отправляются в кино, то для A это хорошо (+4): он любит кино, да к тому же они идут вместе. Для B это сулит меньший исход (+2): она не любит кино, но все-таки они идут туда вдвоем. Если A идет в кино, а B – на концерт, это испортит настроение обоим ($A = -1, B = -1$) – они не выносят разлуки. Если оба посещают концерт, это благоприятствует B (+4): она любит концерты, к тому же они будут вдвоем. Для A этот вариант несколько хуже (+2): ему не нравятся концерты, разве что они будут здесь оба. Если A – на концерте, а B – в кино, то они опять оказываются порознь, и это для них плохо ($A = -1, B = -1$).

Ясно, что в ситуации поведенческого контроля стратегии не приведут к стабильной взаимной выгоде до тех пор, пока один или оба участника не согласятся на исходы, меньшие, чем наиболее желательные. Рассмотренная матрица относится к категории ситуаций торга. Здесь, как и в большинстве случаев торга, положение участников будет лучше, если они придут

к согласию. Однако проблема как раз состоит в достижении соглашения. В нашем конкретном примере – это решение вопроса о том, куда все-таки пойти вместе: муж (A) предпочитает, чтобы оба выбрали пойти в кино, а жена (B) будет предпочитать, чтобы они оба пошли на концерт.

Ситуация, представленная второй матрицей (рис. 3 (2)), в литературе по теории игр получила условное название «дилемма узника» («prisoner's dilemma»). В содержательном плане ее иллюстрируют следующим образом.

Двух заключенных подозревают в совместном преступлении. Они помещены в отдельные камеры. Каждый из них имеет выбор – признаться или не признаться в совершенном преступлении. Узникам известно, что, если оба не признаются, их обоих освободят ($A = +1, B = +1$); если оба признаются, оба получают одинаковое незначительное наказание ($A = -1, B = -1$); если один признается, в то время как другой – нет, признавшийся будет не только освобожден, но и вознагражден, а непризнавшийся получит суровое наказание (если A не признается, а B признается, то A сурово накажут ($A = -2$), B же получит не только свободу, но и вознаграждение ($B = +2$); если A признается, а B нет, то B будет серьезно наказан ($B = -2$) и A отпущен с наградой ($A = +2$)).

Анализ матрицы показывает, что, выбирая признание, каждый участник может получить самое большое, на что он может рассчитывать в данной ситуации ($+2$), – понести наименьшую потерю из возможных (-2). Однако если каждый участник выберет признание, оба окажутся в проигрыше ($A = -1, B = -1$).

Совершенно определено, что в ситуации «дилемма узника» выбор участников зависит от того, насколько каждый из них уверен в мотивах другого, и от того, в какой мере каждый уверен, что другой ему доверяет.

«Дилемма узника», как и первая рассмотренная нами ситуация, служит примером взаимного поведенческого контроля членов диады. Но она далеко не только этим интересна. Экспериментально-лабораторное проигрывание ситуации «дилемма узника» стало темой целой ветви исследований в зарубежной социальной психологии. В этом русле работает достаточно много авторов. В частности, М. Дойч, А. Рапопорт использовали данную схему, изучая различные аспекты взаимодействия. Обычно участников знакомят с матрицей, прежде чем их просят сделать выборы. Затем от них требуется сделать выборы одновременно: в одних случаях – не вступая в коммуникацию друг с другом (классический вариант), в других случаях изучается именно воздействие коммуникации на поведение. Игра может проигрываться многократно, и после каждого тура игрокам сообщаются исходы обоих. Иногда в роли игрока выступает не один человек, а команда с лидером. В исследованиях варьировали пол, возраст, интеллектуальный уровень участников и др. – все это с целью эмпирического поиска психологических факторов, влияющих на выбор стратегий участниками данного конфликтного взаимодействия. За последние тридцать лет в этой области накоплен богатый эмпирический материал, представляющий несомненный интерес.

Что касается подхода Тибо и Келли к взаимодействию, то он содержит еще целый ряд аспектов, выходящих за пределы освещенных здесь принципов. Однако для общей оценки их ориентации необходимо прежде всего сделать акцент на исходных предпосылках этой позиции. Такая оценка может быть проведена, конечно, как бы изнутри данного подхода, то есть не подвергая сомнению сам исходный принцип интерпретации межличностного взаимодействия авторами. Можно оценить, насколько последовательно он проведен, есть ли противоречия в его реализации и если есть, то какие, и т. д. Именно такой характер носит анализ позиции Тибо и Келли со стороны их американских коллег. Однако такого рода замечания, на наш взгляд, должны следовать после оценки правомерности самого принципа вознаграждения – издержек

как основы трактовки всей сферы межличностных отношений. Именно этот принципиальный момент заслуживает анализа в первую очередь.

На наш взгляд, в качестве важнейшего упрека в адрес представленной позиции можно выдвинуть то, что авторы пытаются анализировать межличностный контакт как протекающий в вакууме, никак не связывая его с окружающим социальным контекстом. Имплицировано подразумевается, что сформулированный ими принцип построения межличностных отношений является универсальным, вневременным. Однако в действительности авторам не удается элиминировать из своей теории реальный социальный контекст: легко видеть, что теория Тибо и Келли является достаточно адекватной моделью многих аспектов диадического взаимодействия в условиях рыночных отношений, где принцип выгоды пронизывает все уровни контакта, в том числе социально-психологические отношения. В силу указанного обстоятельства эта теория не может, вероятно, претендовать на всеобщность.

Вряд ли правомерно подвергать сомнению идею Тибо и Келли о том, что социальное взаимодействие включает, предполагает взаимозависимость участников. Все дело в том, какой характер принимает взаимная зависимость. А это ближайшим образом определяется содержательными характеристиками социальной системы, в рамках которой протекает межличностное взаимодействие. Конечно, невозможно элиминировать вовсе из межличностных отношений соображения выгоды, полезности. Речь идет не об этом. Вопрос состоит в том, делает ли общий социальный контекст этот принцип основополагающим регулятором сферы межличностных отношений, определяющим всю «социальную психологию групп», или ему отводится иное, например, гораздо более скромное, место. В рассмотренной теории авторы отражают, концептуализируют вполне определенную социальную, в том числе социально-психологическую, реальность, однако воспринимают ее по существу как единственно возможную и универсальную. С этим связана неправомерная, на наш взгляд, универсализация вычлененного ими такого регулятора межличностных отношений, как принцип вознаграждения – издержек.

Что же касается оценки характера реализации авторами исходного принципа, то, несомненно, им удалось построить достаточно разветвленную систему представлений о природе межличностных отношений. Зарубежные авторы справедливо отмечают, что подход Тибо и Келли «содержит много пронизательных суждений о процессах и детерминантах социального взаимодействия...» (*Deutsch, Krauss*, 1965, p. 123).

Еще один момент, обычно отмечаемый в качестве упрека позиции Тибо и Келли, в определенной степени обусловлен обращением авторов к теоретико-игровым представлениям. Дело в том, что «их теоретический анализ социального взаимодействия трактует его так, как если бы это было взаимодействие между личностями, которые преследуют свои интересы механистично, без всякой психологической реакции на осведомленность относительно того, что они думают друг о друге и как пытаются предсказать поведение друг друга. Их анализ часто обнаруживает допущение, что не делается различий между личностями и вещами, которые не могут сознавать самое себя и факт взаимодействия. Как следствие этого, их книга в большой степени игнорирует роль коммуникации в социальном взаимодействии, как если бы возможность обсудить проблемы не имела значения для социального поведения» (*там же*, p. 123–124).

Весь приведенный перечень допущений, вызывающих неудовлетворение психолога, отчасти связан с использованием языка матриц в анализе авторов. Этот заимствованный из математической теории игр способ описания взаимодействия действительно предполагает участников, которые разумны, то есть стремятся к максимальному выигрышу. Причем теория игр имеет в виду, что стороны разумны в равной мере. Предполагается, что ситуации, в

которых принцип максимизации выигрышей нарушается, теория не рассматривает. Кроме того, из анализа, по сути, опускаются действия игроков в рефлексивном плане. Таким образом, допущения теории игр минимизируют психологические характеристики участников. Поэтому, не отрицая полезности, необходимости использования теоретико-игровых методов в психологическом исследовании, многие психологи подчеркивают, что математические методы не могут заменить психологический анализ или подвергнуть сомнению его решающую роль в исследовании.

Можно указать также на большую трудность использования языка матриц для описания ситуации реального взаимодействия. Сложным делом оказывается и дать исчерпывающий перечень линий поведения участников (их стратегий), и численно представить исходы взаимодействия (выигрыши, платежи участников). В лабораторных экспериментах эти вопросы решаются сравнительно просто. В частности, исходы обычно выражаются в очках или деньгах. Но в этом случае во весь рост встанет проблема отношения добытых в эксперименте сведений к реальным ситуациям.

В целом зарубежные авторы отмечают, что теория Тибо и Келли не получила «тотального подтверждения», и квалифицируют эмпирические исследования, проведенные в рамках данного подхода, как «умеренно поддерживающие» (*Shaw, Costanzo*, 1970, p. 103). Особенно много исследований в русле гипотез Тибо и Келли посвящено изучению ситуаций торга, что не случайно, ибо предлагаемый авторами исходный принцип как аналитическое средство наиболее адекватен именно данному классу ситуаций. У них же обнаруживается неоправданная тенденция построить всю социальную психологию на этой основе.

1.1.3.2. Подход Дж. Хоманса

Весьма близкой к позиции Тибо и Келли является теория «элементарного социального поведения» американского исследователя Хоманса (*Homans*, 1961). Если Тибо и Келли формально не связывают себя с бихевиористской ориентацией, то Хоманс в поисках объяснительных принципов прямо апеллирует к скиннеровской парадигме научения как основному источнику.

В центре внимания Хоманса – взаимный обмен вознаграждениями (позитивными подкреплениями) и издержками (негативными подкреплениями), который имеет место в диадическом контакте лицом к лицу. По его мнению, прямой и непосредственный обмен между участниками взаимодействия вознаграждениями и наказаниями составляет существо «элементарного социального поведения». Вслед за «поведенческой психологией» и «элементарной экономикой» он представляет человеческое поведение как «функцию его платежей».

Хоманс дедуцирует положения, релевантные анализу процесса социального обмена, из принципов, сформулированных бихевиористами на основе изучения оперантного поведения животных. В наборе категорий Хоманса основными оказываются следующие: «деятельность» («activity»), «сентимент» («sentiment»), «интеракция». Первый термин выступает равнозначным скиннеровскому термину «оперант». Сентименты составляют особый класс деятельностей, они «являются знаками аттитюдов и чувств, которые человек имеет по отношению к другому человеку или к другим людям» (*Homans*, 1961, p. 33). Таковы, например, кивок, поцелуй, рукопожатие. Таким образом, сентименты не являются внутренним состоянием индивида, это виды открытого поведения. Подобно всякому поведению, сентиментами можно обмениваться, и в этом процессе обмена они подкрепляют, позитивно или негативно, поведение партнера по взаимодействию. Интеракция, по мнению Хоманса, состоит как раз в обмене оперантами (в его

терминологии – деятельностями) и сентиментами, представляющими особый класс деятельностей.

Хоманс формулирует пять положений, способных, как он полагает, объяснить эмпирические данные социальной психологии. Первые четыре положения являются по сути переформулировкой скиннеровского представления о взаимосвязанном влиянии на поведение лишения или насыщения, а также частоты и качества подкрепления. Например, положение второе гласит: «Чем более часто в пределах данного временного периода деятельность человека вознаграждает деятельность другого, тем более часто этот другой будет инициировать деятельность» (*там же*, р. 54). Из предпосылки о том, что человек будет включаться в деятельность тем больше, чем более он вознаграждается за нее, Хоманс извлекает ряд суждений о социальном взаимодействии. Например, чем чаще один человек благодарит другого за помощь, тем пропорционально чаще этот другой будет оказывать помощь первому.

В основу последнего, пятого, положения Хоманс кладет так называемое правило «распределенной справедливости» («distributive justice»), согласно которому каждый участник социального отношения, то есть отношения обмена, по Хомансу, ожидает пропорциональности между получаемым выигрышем и понесенными издержками, иначе говоря, ожидает справедливого обмена издержек и вознаграждения. Возможные последствия нарушений данного правила как раз и представлены Хомансом в положении пятом: чем с большим ущербом для личности нарушается указанное правило, тем с большей вероятностью она «должна обнаруживать эмоциональное поведение, которое мы называем гневом» (*там же*, р. 75). С другой стороны, получение вознаграждения, непропорционального вкладу, приводит к возникновению у участника взаимодействия чувства вины. С точки зрения Хоманса, оценка сторонами меры возврата своего вклада основывается на прошлом опыте социального обмена. Именно прошлый опыт формирует ожидания своеобразной «нормы обмена». Представление Хоманса об индивидуально дифференцированных на основе прошлого опыта ожиданиях справедливого вознаграждения весьма похоже на понятие «уровень сравнения» у Тибо и Келли. Может оказаться, что одного опыт приучил к малым вознаграждениям за большие вклады, а другого – наоборот. Когда во взаимодействие вступают носители конфликтующих, а не взаимно дополняющих друг друга норм справедливого обмена, выдвинутое Хомансом правило не в состоянии определять ход взаимодействия. В этой ситуации наиболее вероятно прекращение взаимодействия.

Таково вкратце существо теории социального обмена Хоманса. Как справедливо отмечают Шоу и Костанцо, этот социально-психологический подход, как, впрочем, и подход Тибо и Келли, основывается на модифицированном законе эффекта Торндайка. Взаимодействие продолжается только в случае удовлетворяющих стороны исходов, в противном случае оно прерывается. Различие между удовлетворяющими и неудовлетворяющими ситуациями проводится в чисто экономическом смысле: первые обеспечивают участнику выгоду, вторые приводят к потерям.

Можно выделить два подхода к оценке изложенной теоретической концепции. В комментариях американских авторов обычно отмечается ее логическая стройность, интересная попытка реинтерпретировать на ее основе существующие исследования по конформности, власти, социальному влиянию и т. д. В то же время подчеркивается ряд внутренних трудностей этой теории, обусловивших, в частности, достаточно скромную практику эмпирических исследований в ее русле. В первую очередь это относится к неудовлетворительному концептуальному и операциональному определению некоторых базовых понятий. В отсутствие строгих определений многие из используемых Хомансом понятий оказываются, скорее, метафорами, а не научными терминами. Отмечается также известная непоследовательность

теории в реализации принципов скиннеровской психологии. Хоманс заимствует эти принципы выборочно, игнорируя, например, такой важнейший момент скиннеровского подхода, как влияния различных схем подкрепления. Указанные нестрогость и неполнота теории Хоманса, по мнению Дойча и Краусса, характерны ей не в большей мере, чем другим теориям американской социальной психологии, ни одна из которых не является теорией «в смысле теорий в физических науках». Легко заметить, что приведенные оценки подхода Хоманса следуют как бы изнутри данного подхода, не подвергая сомнению сам принцип интерпретации социального взаимодействия.

Другое направление критики пытается оценить сам этот подход. Во-первых, он рассматривается как современный образец психологического редукционизма в социальной психологии и социологии (*Tajfel, Israel, 1972*). Хоманс считает необходимым в объяснении феноменов социального взаимодействия апеллировать к постулатам психологии, игнорируя социаль-ные предпосылки.

Принципы, объясняющие «элементарное социальное поведение», Хоманс дедуцирует из скиннеровской психологии. В результате «социальное» поведение строится в соответствии с той же матрицей выигрышей и потерь, как и «несоциальное» поведение; в этой матрице другие люди служат в качестве средства, с помощью которого получают эти выигрыши или предотвращаются потери. Именно в этом смысле они являются «стимулами», которые оказываются «социальными».

Попытки Хоманса дать интерпретацию социальных феноменов с позиций «поведенческих предпосылок» прямо приводят к искажению этих феноменов. Так случилось, например, с положением о «распределенной справедливости», которое он рассматривает как психологический закон. Формулирует его Хоманс на основе аналогии, по существу приравнивая гнев человека к реакции голубя на ситуацию, когда психолог, регулярно подкреплявший его при определенных условиях, внезапно прекращает подачу пищевого подкрепления в этих же условиях.

Исходя из подобной редукционистской модели, невозможно решить задачи объяснения и предсказания, которые ставит перед собой всякая теория, – в этом суть второго возражения против исходного принципа Хоманса. Объяснения оказываются тавтологичными или ложными. «Отправляясь от них, мы не можем ни понять, ни предсказать поведение кого-либо, кто не исполняет наши ожидания или не разделяет наши оценки, основанные на нашем общем опыте универсальной матрицы вознаграждений – наказаний; более того, маловероятно, что мы сможем понять или предсказать те аспекты собственного поведения, которые внезапно, по причинам, недоступным прямо нашему опыту, принимают новый поворот, ведущий к неожиданным “вознаграждениям” или “наказаниям”» (*Craig, Clarizio, 1975, p. 113*).

Наконец, третье возражение можно адресовать тенденции Хоманса рассматривать свою теорию как некую абстрактную, универсальную модель социального взаимодействия. Он убежден, что ориентация на поиск выгоды является атрибутом индивида, «который обнаруживается во всех обстоятельствах, то есть независимо от общества» (*Tajfel, Israel, 1972, p. 268*). В действительности, однако, претензию на построение абстрактной модели отношений обмена следует признать несостоявшейся. Обмен кажется свободным, «лишь поскольку он абстрагируется от существующих социальных условий и отношений, которые в реальности детерминируют принимаемую обменом форму» (*Lindzey, Aronson, 1968, p. 288*). Теория Хоманса имеет своим источником вполне определенный социальный контекст – условия капиталистического общества. Существование теории во многом обусловлено тем обстоятельством, что она основана на аналогии. Как отмечают Дойч и Краусс, в качестве аналога диадического взаимодействия берется рыночная торговая сделка (*Deutsch, Krauss, 1965, p. 116*). Образ рынка

достаточно адекватно передает характер отношений в современном обществе. В этом смысле теория Хоманса схватывает отдельные аспекты диадического взаимодействия по типу рыночного обмена. «Обмениваемая деятельность рассматривается главным образом с точки зрения ее полезности другим, – пишет Я. Яноушек, – тогда как ход этой деятельности и ее структура считаются менее важными» (*Tajfel, Israel*, 1972, р. 288). Далее Яноушек отмечает характерное для данного подхода малое внимание процессам принятия аттитюдов и ролей партнера, а также процессу самовыражения.

Эти аргументы весьма напоминают критические замечания, высказываемые в адрес рассмотренной выше теории Тибо и Келли, что лишний раз свидетельствует о родственности теорий. К ним обеим в равной мере можно отнести и положения из комментария С. Московичи. Он оценивает подход Тибо и Келли как «попытку конструировать теорию коллективных процессов на основе индивидуалистической теории» (*там же*, р. 26). Кроме того, он указывает на исключение данным подходом важнейшего для области групповой динамики вопроса о том, каким образом «группа является продуктом собственной деятельности. Группы не просто адаптируются к своему окружению; некоторым образом они создают это окружение» (*там же*, р. 26–27). С точки зрения Московичи, рассматриваемый подход в изучении групповой динамики «парадоксально не обнаруживает интереса к генезису групп», к человеческой творческой деятельности, проявляющейся, в частности, в том, что группы «создают себя». Использование же принципов функционирования рынка в качестве основы общей социально-психологической теории, по мнению Московичи, неоправданно, поскольку «рынок – это специальный социальный институт, характерный для определенного исторического периода» (*там же*, р. 26).

Все приведенные критические аргументы являются, на наш взгляд, весьма уместными в отношении рассмотренных теорий. К ним можно добавить следующее. В обоих случаях авторы, как правило, не учитывают такой характеристики исследуемой диады, как состоит ли она из случайных людей, то есть является диффузным образованием, или участники диады имеют определенный опыт взаимодействия, общения между собой в ходе совместной деятельности. Неучет подобного аспекта в анализе социального взаимодействия является серьезным упущением. Для авторов характерно также отвлечение в анализе от содержания той деятельности, которой обмениваются взаимодействующие стороны. Подобная ориентация на изучение преимущественно абстрактных форм и механизмов взаимодействия весьма обедняет социально-психологический анализ.

* * *

Кроме рассмотренных теорий, более или менее систематически реализующих принципы необихевиористской ориентации, следует упомянуть случаи вкрапления отдельных положений необихевиоризма в различные исследования, выполненные в целом с иных теоретических позиций. Как уже отмечалось, подобная практика является достаточно типичной для современной зарубежной социальной психологии. С подобным переплетением позиций мы сталкиваемся, например, в исследовании феномена аттракции. В частности, Т. Ньюком, работы которого в основном могут быть отнесены к когнитивистской ориентации, в подходе к вопросам аттракции явно апеллирует к необихевиористскому принципу подкрепления, предполагая, что аттракция между индивидами – это функция степени, в которой во взаимодействии представлены взаимные вознаграждения. Можно упомянуть область социально-психологического тренинга, базирующегося в основном на принципах научения, как они представлены в современной бихевиористской ориентации. В частности, Т. Сарбин

включает вариант теории подкрепления в свой общий подход к ролевому поведению и ролевому научению. Весьма освоенной областью для необихевиористской ориентации является проблематика социальной установки (аттитюда). Здесь обращает на себя внимание большой объем экспериментальных исследований, представленных прежде всего в трудах авторов Йельской школы. Правда, относительно меры влияния необихевиоризма на эти работы высказываются различные суждения. Дело в том, что в данном случае мы сталкиваемся, с одной стороны, с достаточно четкой формулировкой исходных принципов исследования – и для них как раз характерен бихевиористский крен. С другой стороны, в ряде случаев эксперименты выводят авторов за рамки исходных теоретических положений. Обнаруживается, что они используют и более феноменологически ориентированные понятия теории личности и групповой динамики. Таким образом, это еще одна иллюстрация характерного для современной американской социальной психологии совмещения различных теоретических позиций в подходе к отдельным проблемам. Завершая рассмотрение необихевиористской ориентации в целом, можно сказать, что основные исследовательские успехи в рамках данной ориентации связаны с изучением аспектов адаптивного поведения.

Эксплицитным либо имплицитным лейтмотивом всех исследований оказывается идея о том, что основной задачей всякого организма, включая человека, является его пассивная адаптация к существующим условиям. Что же касается преобразующей человеческой деятельности, то данная сфера – в силу природы исходных предпосылок – из анализа исключена. Ж. Пиаже и Б. Инелдер пишут по этому поводу следующее: «Сооружение электронной машины или спутника обогащает не только наше знание о действительности, но и саму действительность, в которой еще не было таких объектов. Эта творческая природа действия существенна. Бихевиористы изучают поведение, таким образом, действия, но слишком часто забывают “активную” и преобразующую характеристику действия» (*Koester, Smythies*, 1969, p. 128). Взаимодействие человека с окружением приводит к изменению этого его окружения, которое поэтому не может рассматриваться в виде некоторой константы.

В плане межличностного взаимодействия в данной ориентации исходным по существу оказывается представление о детерминации социально-психологических феноменов в диаде характеристиками индивида. Подобного рода «методологический индивидуализм» ведет к редуccionистским представлениям, которые препятствуют широкому освоению проблематики групп в необихевиористской ориентации.

В целом же следует отметить большую динамичность необихевиористской ориентации, проявляющуюся и в активной модификации изначальных исходных предпосылок (казалось бы, парадоксальном срастании с когнитивными тенденциями), и в особенности в освоении большого поля прикладных разработок. Например, известны многочисленные успешные программы массового оздоровления американского населения, выполненные в русле подхода Бандуры.

Наряду с психоанализом бихевиоризм – это то, с чего начиналось становление психологии как науки. Все дальнейшие направления ее развития всегда так или иначе соотносились с ним, и в этом отношении было много критического пафоса. На наш взгляд, богатство психологической реальности составляют и ее глубинные пласты, и их поверхностные, внешние проявления. Соответственно и богатство психологической науки складывается из разнонаправленных осмыслений этой многообразной, многоуровневой реальности.

1.2. Психоданалитическая ориентация⁵

1.2.1. Особенности ориентации

Диалог сциентизма и гуманизма, характерный для современной социальной психологии, четко может быть прослежен, когда мы приступаем к характеристике психоданалитической ориентации. Позитивистской, натуралистической тенденции построения психологии, «адекватной науке», пытающейся проникнуть в мир личности и межличностных отношений с помощью методов, аналогичных методам естествознания, противопоставлено направление, ратующее за психологию, «адекватную человеку», подчеркивающее уникальность духовного мира личности и потому невозможность его постижения с позиций естественнонаучной методологии. И если первая тенденция наиболее рельефно представлена в необихевиористской ориентации, то теоретическим выражением второй являются психоданалитический, интеракционистский, гуманистический подходы. Именно в их рамках авторы пытаются концептуализировать творческую сущность личности, разрушают «сверхрационализированную» модель межличностного взаимодействия, созданную сторонниками бихевиоризма.

Раскрывая основные особенности психоданалитической ориентации, необходимо иметь в виду следующие предварительные соображения. В настоящее время прежде всего речь может идти о феномене так называемого рассеянного психоданализа. Под этим мы подразумеваем, во-первых, тот факт, что без учета влияния психоданализа невозможно понять весь облик зарубежной социальной психологии, некоторые ее принципиальные характеристики и установки. Например, столь характерная тенденция рассматривать групповые взаимоотношения как сугубо эмоциональные, непосредственные сложилась, вероятно, не без влияния фрейдизма. Показательно, что практически все социальные психологи на Западе называют учение Фрейда теоретическим источником своих взглядов. Во-вторых, мы имеем в виду весьма активный процесс включения, интеграции отдельных психоданалитических принципов в самые различные системы взглядов. В этой форме психоданализ оказывает большое влияние на всю теорию и практику исследований за рубежом. В качестве примера можно сослаться на случаи ассимиляции психоданалитических понятий и представлений в необихевиористской традиции (в частности, идея фрустрации агрессии), в интеракционистском подходе (например, учение о защитных механизмах личности), в теории К. Левина. Картрайт и Зандер отмечают в этой связи: «Хотя в рамках этой ориентации (психоданализа) проведено сравнительно мало экспериментальных или качественных исследований групп, понятия и гипотезы психоданалитической теории проникли в большую часть работы по групповой динамике» (*Cartwright, Zander*, 1968, p. 41). Наконец, третьей формой усвоения социальной психологией традиций психоданализа является практика заимствования его отдельных положений применительно к интерпретации различных социально-психологических проблем.

Среди отдельных социально-психологических проблем, теоретически осмысливаемых с позиций психоданализа, можно выделить две группы: собственно социально-психологические проблемы и соответственно социально-психологические теории и проблемы, теории пограничные, находящиеся на стыке социальной психологии с другими общественными дисциплинами. К числу первых прежде всего относятся проблемы и теории, связанные с

⁵ Петровская Л.А. Психоданалитическая ориентация // Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. М.: Аспект Пресс, 2001. С. 157–178.

исследованием групповых процессов. Вторые представлены широким блоком традиционных психоаналитических исследований, сложившихся на границе между социальной и общей психологией, между социальной психологией и социальной философией, между социальной психологией и социальной антропологией.

В настоящей работе мы остановимся в основном на анализе теорий, внедряющих психоаналитические тенденции в разработку отдельных социально-психологических проблем. Наиболее рельефно данные тенденции реализуются в следующих концептуальных схемах: динамической теории группового функционирования В. Байона (*Bion*, 1961), теории группового развития В. Бенниса и Г. Шепарда (*Bennis, Shepard*, 1956; *Беннис, Шепард*, 1984), трехмерной теории интерперсонального поведения В. Шутца (*Schutz*, 1958; *Шутц*, 1984).

Современные психоаналитические представления о групповых процессах своими корнями восходят к социально-психологическим взглядам З. Фрейда, наиболее концентрированно выраженным в его работе 1921 г. «Массовая психология и анализ человеческого Я» (в английском варианте ее название выглядит несколько по-иному и буквально переводится как «Групповая психология и анализ Эго»). Данная книга Фрейда принадлежит к группе работ, написанных в 20-е годы, в которых он предпринимает усилия по завершению построения своей системы взглядов. Это книги «По ту сторону принципа удовольствия» (1920), названная выше «Групповая психология и анализ Эго» (1921) и «Я и Оно» (1922). Характерно, что в названных работах Фрейд больше не занимается психопатологией, его интерес сосредоточивается на нормальной личности, ее структуре. Особенно важно отметить также представленную в данных работах Фрейда тенденцию выхода за границы собственно психологии личности и обращения к вопросам социальной психологии, социологии, философии, истории, наметившуюся в очерках «Тотем и табу» (1912–1913). Важнейшими методологическими приемами, используемыми в подобных случаях, оказываются аналогия и экстраполяция, то есть перенос положений и принципов, вычлененных при анализе невротика, на новые области социального знания. В частности, этот прием оказывается основным при раскрытии Фрейдом в работе «Групповая психология и анализ Эго» существа групповых связей, природы групповой динамики.

Известно, что важнейшим путем к объяснению личности невротика для Фрейда было обнаружение психологических механизмов функционирования такой первичной группы, как семья. В дальнейшем эти механизмы положены в основу интерпретации межличностных отношений, по существу, во всякой человеческой группе. В этом смысле Фрейд не проводит различия, в частности, между малой и большой группами. Специфически понятые семейные связи оказываются в равной мере прототипом групповых отношений в том и другом случае. Ключевыми понятиями фрейдовской теории групповой динамики являются понятия десексуализированного либидо (сублимированной любви), идентификации. Именно к ним апеллирует Фрейд, отвечая на вопрос о природе сил, связывающих людей в группе.

Существо группы составляет система эмоциональных, либидонозных по своему характеру связей. Первичная группа, по Фрейду, представляет собой совокупность индивидов, которые принимают одну и ту же личность – лидера – за свой идеал, идентифицируют себя с ним и лишь постольку, поскольку это происходит, идентифицируют себя друг с другом. Таким образом, устанавливается два ряда эмоциональных связей: между членами группы и между каждым членом группы и лидером. В групповой психологии Фрейда ключевой фигурой оказывается лидер. Именно отношение членов группы к лидеру является связью первого порядка – оно в определенном смысле детерминирует отношения членов группы друг к другу. В случае нарушения связей с лидером группа распадается. С точки зрения Фрейда, психология лидера резко отличается от психологии других членов группы. Он не имеет эмоциональных привязанностей к кому-либо, кроме себя. Он никого не любит, кроме себя, самоуверен и

независим, обладает всеми качествами и способностями, которых члены группы не могут достичь, поэтому он становится их идеалом – Я. Именно это качество нарциссизма делает его лидером.

Идентификация с лидером отнюдь не предполагает однозначно позитивных чувств по отношению к нему. Напротив, Фрейд рассматривает идентификацию с лидером как, в частности, механизм защиты против враждебных чувств к лидеру и как косвенный способ «стать» лидером. Подобная логика рассуждений становится понятной, если иметь в виду, что в схеме Фрейда лидер в группе является своего рода изображением отца и отношение с ним строится по модели отношения с отцом. Такие черты регрессивного группового поведения, как повышенную внушаемость, потерю критичности, Фрейд объясняет влиянием сильного лидера, зависимостью членов группы от него. Под действием обаяния сильного лидера член группы уподобляется загипнотизированному индивиду: подобно тому как последний отказывается от своей самостоятельности в пользу гипнотизера, он, по сути, отказывается от интернализованного родительского образа и передает его роль лидеру. Таковы вкратце основные моменты групповой психологии Фрейда. Мы обратили внимание в первую очередь на те из них, которые так или иначе, в том или ином виде воспроизводятся современными последователями психоанализа в зарубежной социальной психологии.

Г. Оллпорт, отмечая характер воздействия идей Фрейда на социальную психологию, писал в 50-е годы следующее: «Именно гигантское влияние Дарвина, Ницше, Мак-Даугалла и Фрейда с их варьирующими концепциями инстинкта гарантировало главенство иррационализма в социальной психологии сегодняшнего дня. Далее умалению интеллекта содействовал подъем бихевиоризма и союз социальной психологии с патопсихологией в конце XIX в. Лишь последние годы отмечены знаком реакции против иррационализма» (Allport, 1968, p. 53). Данная оценка, несомненно, справедлива. Фрейд немало способствовал утверждению инстинктивистской, иррационалистической тенденций в этой области психологии, как и в общественном сознании в целом. Инстинктивизм как социально-психологическая платформа представлен в социальной психологии как раз теориями, ориентированными на психоаналитические принципы. Обратимся к анализу концепций групповых процессов современных последователей Фрейда.

1.2.2. Динамическая теория функционирования группы В. Байона

К началу 50-х годов относится сформулированная Байоном динамическая теория группового функционирования. Основной эмпирический материал автор получал в области психотерапии, согласно сложившейся психоаналитической традиции. В данном случае объектом наблюдений явились терапевтические группы. По мнению Байона, группа представляет собой макровариант индивида, и, следовательно, она характеризуется теми же параметрами, что и отдельная личность, то есть потребностями, мотивами, целями и т. п., которые интерпретируются им всецело в психоаналитическом духе. Группа всегда представлена как бы в двух планах: с одной стороны, она обычно выполняет какую-то задачу и в ее решении члены группы вполне рационально, осознанно принимают участие; с другой стороны, Байон вычленяет аспекты групповой культуры, продуцируемые неосознаваемыми вкладами членов группы. Постулируется возможность конфликтов между двумя обозначенными уровнями групповой жизни, вычленяются «коллективные защитные механизмы», аналогичные индивидуальным.

Одним словом, Байон пытается перенести понятия и механизмы, вычлененные и обоснованные Фрейдом при изучении индивидуальной психики, на тот случай, когда их

субъектом оказывается не отдельная личность, а целая группа. В большей своей части высказанные Байоном положения остались неverified, то есть эмпирически и экспериментально они не проверялись и не получили особого распространения в социальной психологии. Они интересны лишь в том отношении, что отражают один из довольно распространенных, особенно на начальных этапах, «заходов» к вычленению проблематики социальной психологии как самостоятельной дисциплины. Мы имеем в виду вообще принцип интерпретации параметров группы по аналогии с психологическими характеристиками индивида и соответственно выделение разделов социальной психологии, аналогичных разделам в структуре общей психологии. Известно, что ряд первоначальных пособий по социальной психологии воспроизводил по структуре общепсихологические пособия, с той лишь разницей, что субъектом психических процессов пытались рассматривать группу. В настоящее время вряд ли можно обнаружить последовательную реализацию данного принципа в каком-либо направлении зарубежной социальной психологии, хотя ряд сложившихся тем, несомненно, перекликается с соответствующими общепсихологическими темами. В социальной психологии группа, как и личность, рассматривается в качестве субъекта выбора целей, ценностей, решения проблем, принятия решений и т. д. Однако в целом пока остается неясной до конца проблема критерия правомерности подхода к группе как субъекту тех же психических характеристик и процессов, которые отличают отдельную личность. Таким образом, поставленная Байоном проблема возможности анализа группы как системы по аналогии с системой «личность», несомненно, заслуживает внимания.

1.2.3. Теория развития группы В. Бенниса и Г. Шепарда

Теорию группового развития, сформулированную Беннисом и Шепардом в середине 50-х годов, вряд ли можно характеризовать как выдержанную исключительно в русле психоаналитической традиции. По мнению Шоу и Костанцо, она является психоаналитической по основной направленности, но в то же время испытала влияние и других подходов. Теория Бенниса и Шепарда построена на осмыслении процессов, происходящих в так называемых Т-группах, или группах тренинга человеческих отношений, группах самоанализа. Такие группы оказались феноменом жизни западного общества 60–70-х годов. Прежде чем раскрыть теорию Бенниса и Шепарда, остановимся вкратце на характеристике этих групп. Это уместно сделать именно в данном контексте, потому что практика Т-групп при всем многообразии впитанных ею теоретических позиций сложилась под несомненным влиянием психоанализа.

Дать краткое описание Т-группы – довольно сложное дело, главным образом вследствие многообразия ее нынешних форм и недостаточного теоретического осмысления их практики. Прежде всего следует отметить, что Т-группа является одной из форм или одним из методов социально-психологического тренинга. Под социально-психологическим тренингом в широком смысле обычно понимают обучение знаниям, умениям и навыкам межличностного общения. Активная разработка и использование метода Т-группы в американской практике относится к 60–70-м годам. В последнее время их активность пошла на убыль. В 1947 г. была создана Национальная лаборатория тренинга в Бэтэле, вслед за которой возник целый ряд аналогичных лабораторий, в частности при университетах. В основе практики Т-группы лежит групповая дискуссия. Предметом групповой дискуссии в данном случае оказываются реальные межличностные отношения участников, а задачей является изучение самой группой ее динамики через анализ происходящих в ней процессов, то есть эти процессы изучаются не со стороны, а самими членами группы. Предполагается, что результатом подобного анализа явится возросшая компетентность личности в отношении собственных мотивов, интенций,

фрустраций, вообще возможностей в межличностном общении, а также большее понимание мотивов, целей, стратегий поведения партнеров по общению, осмысление помех взаимопонимания, «безопасное» апробирование возможных путей их избежания и т. д. В целом весь этот комплекс можно обозначить как «социально-психологическую компетентность», а конечную цель Т-группы определить как совершенствование социально-психологической компетентности ее участников.

Достижение конечной цели предполагает реализацию более частных задач, эксплицитно формулируемых или имплицитно подразумеваемых. На групповом уровне обычно целью объявляется установление валидной коммуникации. Это означает достижение такого состояния, когда, во-первых, каждый член группы способен точно и свободно сообщать о своих чувствах, мотивах, интенциях и т. д., во-вторых, валидная коммуникация предполагает, что «восприятие каждым членом своего места в группе согласуется с восприятием других членов группы, что провозглашаемая цель группы и усилия ее членов конгруэнтны и что члены группы способны разделять многие уровни коммуникации» (Беннис, Шепард, 1984).

Размеры подобных групп могут быть разными – от 7 до 15 человек. Это могут быть реальные группы, но, пожалуй, чаще программы тренинга предусматривают участие лиц, которые ранее не были знакомы друг с другом. В большинстве случаев это администраторы, преподаватели, психологи, социологи – одним словом, представители профессий, предполагающих известное мастерство межличностного общения. Собираются эти группы на разные сроки обучения – от двух дней до двух месяцев. Обычно за каждой группой закрепляется так называемый тренер (ведущий). Его роль может варьировать в зависимости от конкретных задач тренинга. Однако в любом случае в его функцию входит обеспечение атмосферы доверия, открытости в группе, он должен продемонстрировать модель желаемого поведения, то есть искренне и открыто выражать свои чувства, проявлять лояльность по отношению к другим, поддерживать их искренность и т. д. «Роль лидера (тренера) Т-группы не в том, чтобы представлять нам ответы, но в том, чтобы просто помочь установить атмосферу доверия и интенсивного исследования, в котором мы желаем пристально посмотреть на собственное поведение и поведение других» (Аронсон, 1972, р. 241). Заметим, что роль ведущего в Т-группе отличается от аналогичной роли в группе психотерапевтической; тренер-ведущий не апеллирует к прошлому опыту участников и вообще к их опыту вне данной группы и пытается их самих удержать от этого. Акцент делается на анализе того, что происходит «здесь и теперь». Налаженная система обратной связи позволяет каждому участнику видеть, как другие интерпретируют то, что он говорит и делает, а следовательно, создает предпосылку для осмысления возможных последствий своих действий в группе.

Успех обучения в Т-группе во многом зависит именно от налаженной системы обратной связи. Важными предпосылками обеспечения эффективной обратной связи являются, во-первых, климат «психологической безопасности» в группе и, во-вторых, явление так называемого «размораживания», «сбрасывания фасада», когда участник оказывается в состоянии отказаться от привычных сложившихся способов восприятия и взаимодействия, обнаружив их недостаточность или несовершенство. В отсутствие названных предпосылок получаемая обратная связь может оказаться неэффективной.

В теоретическом плане на практику Т-групп несомненно влияние психоаналитической традиции. Это проявляется, в частности, в акценте на возможности расширения опыта личности путем доведения до сознания и постановки под его контроль тех механизмов поведения, которые функционируют, используются личностью, но не осознаются ею. В целом, однако, теоретическое обоснование данной практики остается недостаточным, что признается самими зарубежными авторами. «Вся эта область такова, – пишет, например, К. Роджерс, – что

практика далеко опередила здесь и теорию, и исследование» (Rogers, 1969, p. 56).

Одной из попыток построения теории на основании практики Т-групп является попытка, предпринятая Беннисом и Шепардом. Их теория группового развития касается главным образом процессов изменения в Т-группе на пути к достижению цели валидной коммуникации. Она включает два основных вопроса: анализ помех валидной коммуникации и определение стадий группового развития.

Основной помехой установлению валидной коммуникации, с точки зрения авторов, является ситуация неопределенности, в которой оказывается каждый из участников на старте Т-группы. Участники скованы в выражении своих истинных отношений, реакций, чувств, потому что они не знают, что можно ожидать от других. По мнению Бенниса и Шепарда, неопределенность касается двух планов функционирования группы: вопроса о власти и вопроса о взаимозависимости.

Вопрос о власти – это вопрос о лидере, вопрос о том, кто будет ведущим и на кого выпадет роль ведомого. Не вполне ясной является и область межличностных отношений между членами группы. Здесь неопределенность связана с вопросами тесноты эмоциональных связей. Далее Беннис и Шепард высказывают суждение вполне в духе групповой психологии Фрейда. Они полагают, что вопрос о лидере первичен и ориентация по отношению к лидеру опосредует, в определенной мере детерминирует ориентацию члена группы по отношению к другим ее членам, то есть, по мнению Бенниса и Шепарда, в процессе группового развития прежде всего разрешается вопрос о власти, о лидерстве и лишь постольку, поскольку разрешен этот вопрос, на его основе разрешается вопрос о взаимоотношениях между членами группы. Отправной точкой анализа «группового поведения» оказывается выделение двух рядов отношений в группе: рядовой член группы – лидер и отношения членов группы друг с другом, причем первый ряд отношений является первичным и в смысле генетическом, и в том смысле, что он детерминирует отношения членов группы друг к другу. Соответственно в теории выделяется две фазы группового развития. Содержанием первой фазы является решение вопроса о лидере, во второй фазе вносится ясность во взаимоотношения членов группы. Этот вопрос рассматривается весьма обстоятельно, в каждой фазе выделяется еще три подфазы, то есть всего в развитии группы тренинга просматривается шесть этапов.

С самого начала, в первой подфазе, группа сталкивается со следующей ситуацией. Участники ожидают, что тренер-ведущий возьмет на себя лидерские полномочия. Однако особенность Т-группы, в частности, состоит в том, что ведущему противопоказано выполнять эту роль, и он сразу предупреждает об этом. Обычно в данный момент возникает некоторое напряжение, неудовлетворенность ситуацией, дискуссия о целях и задачах группы. Начало второй подфазы часто связано с просьбой участников к ведущему оставить группу. По вопросу о лидерстве выделяется, как правило, два противоположных мнения. Одна подгруппа является сторонником «сильной лидерской структуры», а другая выступает за менее структурированную групповую атмосферу и возражает против сильного лидера и ригидных, жестких форм управления группой. Третья подфаза связана с разрешением вопроса о лидере. Оно может быть достигнуто быстро или затянуться, и группа тогда долго находится в состоянии колебаний. Однако в конце концов если группа не распадается, она вступает в следующую фазу – фазу установления межличностных отношений, или «решения проблемы взаимозависимости».

Мы не будем останавливаться на выделяемых авторами трех подфазах этого этапа развития группы. Отметим лишь, что, рассматривая описанную схему как типичную, Беннис и Шепард признают различные возможные отклонения от нее: например, группа не достигает конечной цели или на неопределенно долгое время задерживается на какой-либо ранней фазе, а то и вовсе распадается.

Таким образом, очевидно, что теория Бенниса и Шепарда разработана исключительно на основе наблюдения практики весьма специфических групп тренинга – Т-групп. Кстати, ее авторы и не претендовали на большую общность своей теории. Однако иногда проявляется тенденция без дополнительного обоснования переносить теорию, описывающую групповое развитие в особых условиях, на более широкий круг групп. Подобный путь вряд ли правомерен. Известным доказательством недопустимости абсолютизации схемы, предложенной Беннисом и Шепардом, являются, в частности, данные, приводимые другими исследователями. В американской социальной психологии имеется, как известно, несколько других теорий группового развития применительно к различного рода группам. Широко известна, например, теория фаз в развитии группы, ориентированной на решение какой-либо задачи, сформулированная Бейлзом и Стродбэком (*Cartwright, Zander*, 1968). Они вычленяют следующие этапы развития группового взаимодействия: от ориентации через проблемы оценки – к фазе контроля.

Следует отметить известную сопоставимость данной схемы и рассмотренной выше теории Бенниса и Шепарда. Так, этап контроля у Бейлза и Стродбэка эквивалентен фазе установления отношений власти, или лидерства, у Бенниса и Шепарда. Однако обращает на себя внимание различное, даже противоположное место данной стадии в названных теориях – в первой схеме она завершает групповое развитие, а у Бенниса и Шепарда с нее начинается развитие группы. Это обстоятельство лишней раз указывает на опасность расширительного толкования и использования рассмотренной теории. В настоящее время остается неясной принципиальная возможность разработки некоей единой теории группового развития, охватывающей все возможные разновидности групп. И конечно, в качестве таковой не может быть рассмотрена теория Бенниса и Шепарда, описывающая эволюцию лишь специфического класса групп.

Что же касается адекватности описания в рамках этой теории развития групп тренинга, то и в этот адрес можно сделать ряд замечаний. Во-первых, теория устанавливает лишь последовательность фаз группового развития, но не предполагаемую длительность каждой из них, то есть пока нет ответа на вопрос о том, как долго может и должна продолжаться каждая фаза. Во-вторых, в анализе не вычленены переменные, влияющие на скорость развития группы; переменные, определяющие полноту стадий или пропуск некоторых из них; переменные, определяющие форму разрешения проблем зависимости и взаимозависимости. В силу перечисленных обстоятельств прогностические возможности данной теории ограничены.

1.2.4. Трехмерная теория интерперсонального поведения В. Шутца

Эта теория представлена в работе Шутца, относящейся к 1958 г., под аналогичным названием. Она еще известна под сокращенным названием ФИРО, что означает «Фундаментальная ориентация межличностных отношений». Принципиальной основой теории Шутца является положение фрейдизма о том, что социальная жизнь взрослого человека фатально предопределена опытом его детства. Эта теория разрабатывалась на протяжении ряда лет и становилась «все более формальной, но необязательно более точной» (*Shaw, Costanzo*, 1970, p. 255).

Существо теории раскрывается в четырех постулатах, в свою очередь, связанных с соответствующими теоремами. Во-первых, Шутц постулирует наличие трех межличностных потребностей, характерных для каждого индивида. Это потребность включения, потребность в контроле и потребность в любви. По мнению Шутца, межличностные потребности во многих отношениях аналогичны биологическим потребностям. Если биологические потребности регулируют отношения организма с физическим окружением, то межличностные

устанавливают связь личности с ее человеческим окружением.

В том и в другом случае возможен оптимальный вариант удовлетворения потребности и возможны отклонения в сторону «больше» или «меньше», что может приводить к соответствующим негативным последствиям. Так, болезнь организма или его смерть оказываются результатом неадекватного удовлетворения биологических потребностей, а психическое расстройство, иногда смерть, – результатом неадекватного удовлетворения межличностных потребностей. Правда, организм способен на какое-то время адаптироваться к ситуациям неполного удовлетворения и тех и других потребностей. Например, ребенок, лишенный в детстве адекватных форм удовлетворения межличностных потребностей, развивает определенные образцы адаптации. Эти сложившиеся в детстве поведенческие образцы всецело определяют, по мнению Шутца, способы ориентации взрослой личности по отношению к другим. В этом, собственно, состоит существо второго постулата его теории – постулата «относительной преемственности и непрерывности».

Второй постулат теории Шутца воспроизводит фундаментальное положение психоанализа об определяющей роли раннего детства в развитии личности. Конкретной сферой продолжения опыта детства оказываются межличностные отношения взрослого.

По мнению Шутца, индивид во взаимоотношениях с другими следующим образом реализует опыт межличностных отношений своего детства. Когда он воспринимает свою взрослую позицию в межличностной ситуации, аналогичной своей же позиции в отношениях с родителями в период детства, его взрослое поведение ориентируется на его поведение в детстве по отношению к родителям или значимым другим. Если же он воспринимает свою взрослую позицию в межличностной ситуации подобной позиции своих родителей в отношениях с ним в детстве, его взрослое поведение ориентировано на поведение его родителей или значимых других по отношению к нему, ребенку. Сразу же отметим, что этот момент теории Шутца является объектом критических замечаний со стороны зарубежных оппонентов, поскольку у автора остается без ответа вопрос о том, чем же определяется то обстоятельство, что один человек во взрослом состоянии, вступая в межличностные отношения, идентифицирует себя с родителями, а другой в том же случае воспроизводит свою собственную позицию, какой она была в отношениях с родителями в детстве.

Рассмотрим теперь, что Шутц конкретно понимает под постулированными им межличностными потребностями включения, контроля и любви. Включение он понимает как потребность устанавливать и поддерживать приносящие удовлетворение отношения с другими, то есть как потребность быть включенным в группу. Степень включения можно ранжировать от интенсивного взаимодействия до полного ухода от такового. Отношения ребенка и родителей являются позитивными, если они насыщены контактами, и негативными, если родители общение с ребенком сводят к минимуму и, по сути, игнорируют его. В этой последней ситуации ребенок становится тревожным. Его тревоги утихнут, лишь когда он будет адекватно интегрирован в семейную группу. Если этого не произойдет, он может, например, уйти в «скорлупу» одиночества.

По Шутцу, в зависимости от характера удовлетворения потребности включения в детстве взрослый человек в межличностных отношениях склонен к проявлению недостаточно социального (*undersocial*), сверхсоциального (*oversocial*) или социального (*social*) поведения. Первый тип формируется опытом недостаточной интеграции в семье, второй – опытом чрезмерного включения в нее, а третий, идеальный, тип соответствует адекватной интеграции. Первый тип характеризуется тенденцией к интраверсии, уходу от взаимодействия, к сохранению дистанции между собой и другими. Поведение такого человека может принимать форму прямого неучастия или более тонкие формы ухода от включения (например, опоздание

на собрания либо вообще их игнорирование и т. д.). Человек глубоко тревожится, полагая, что «никто не находит его заслуживающим внимания». Характерно, что, избегая взаимодействий, он теряет возможность проверить свое убеждение. Человеку второго, сверхсоциального типа, напротив, свойственно находиться постоянно в поиске контактов. Он шумный, требует внимания, навязывает себя группе, но может войти в группу, используя и более тонкие приемы, например, демонстрируя знание и умение. Наконец, третий, социальный тип, по мнению Шутца, – беспроблемный в межличностных отношениях. Он счастлив наедине с собой и счастлив с людьми. Он включается в группу или не включается в нее – в зависимости от ситуации. Главное, что бессознательно он относится к себе как к личности, заслуживающей внимания.

Межличностная потребность в контроле имеет отношение к так называемому аспекту власти в межличностных отношениях. Соответствующее поведение может варьировать от слишком большой дисциплинированности – к отсутствию дисциплины вовсе, опять же в зависимости от характера отношений с родителями в детстве. Эти последние отношения можно ранжировать, полагает Шутц, от принуждающих отношений, когда родители полностью контролируют ребенка, принимая за него все решения, до вольных, так сказать, когда родители не вмешиваются и предоставляют детям свободу принимать решения самостоятельно. Как и в других случаях, идеальные отношения родителей с ребенком в детстве уменьшают его возможную тревожность, а слишком большой или недостаточный контроль ведет к защитным формам поведения. И тогда, пытаясь справиться с тревожностью, ребенок доминирует над другими, совсем отказывается от контроля или попадает под чей-то контроль. Соответственно, Шутц выделяет три типа поведения индивида в сфере контроля, обозначая их как «отказывающееся», «автократическое» и «демократическое». Первый тип отличается тенденцией к смирению и покорности. В отношениях с другими он отказывается от власти и ответственности, предпочитая роль подчиненного, старается не принимать решения, когда этого можно избежать. «Подсознательно он чувствует, что не способен принимать ответственные решения и что другие знают об этом его недостатке. Отказываясь принимать решения, он может по крайней мере скрыть меру своей неспособности» (*Shaw, Costanzo*, 1970, р. 259). «Автократ» характеризуется тенденцией доминировать над другими, он предпочитает принимать все решения не только за себя, но также и за других. «Демократ», естественно, является идеальным типом, успешно решая проблемы межличностных отношений в сфере контроля. Он чувствует себя комфортно и в позиции подчиненного, и в позиции, так сказать, носителя власти. В зависимости от требований ситуации может отдавать распоряжения, а может принимать их к исполнению. «Подсознательно он верит, что способен принимать ответственные решения, и не чувствует потребности доказывать это другим» (*там же*). Шутц предположил, что в случае развития патологии в сфере контроля она связана с типичным психопатическим поведением, которое отличается отказом следовать социальным нормам и уважать права других.

Наконец, третья межличностная потребность – это потребность построения тесных эмоциональных связей в отношениях с другими. Она определяется как потребность нравиться и быть любимым. Выражения потребности любви могут быть позитивными (от аттракции до любви) либо негативными (от легкого неодобрения до ненависти). Следовательно, отношения ребенка с родителями могут характеризоваться теплом, одобрением, любовью или же холодностью, отвержением. Соответственно, Шутц выделяет три типа межличностного поведения, вытекающих из опыта детства. Неадекватные отношения родителей с ребенком в эмоциональной сфере выливаются, по терминологии Шутца, в недостаточно личностное (*underpersonal*) или сверхличностное (*overpersonal*) поведение, тогда как идеальные отношения

в этой сфере приводят в результате к личностному (personal) поведению. В первом случае человек имеет тенденцию избегать тесных взаимоотношений. Он поверхностно дружелюбен, сохраняет эмоциональную дистанцию и предпочитает, чтобы другие делали то же самое в отношении к нему. По мнению Шутца, основой подобного поведения являются тревога, глубокая озабоченность личности по поводу того, может ли она вызвать истинное расположение к себе, любовь. Человек озабочен тем, что его невозможно любить, и другие обнаружат это, как только он (в смысле эмоциональной привязанности) допустит к себе на более близкую дистанцию.

При сверхличностном типе поведения, наоборот, человек желает тесных эмоциональных связей и пытается строить именно такие эмоциональные отношения. С точки зрения Шутца, динамика поведения здесь аналогична первому случаю. Оба типа мотивированы сильной потребностью в любви, и оба связаны с большой степенью тревожности по поводу того, что они могут не нравиться.

Для лиц, которые успешно решают эти проблемы в детстве, эмоциональные отношения с другими, как правило, не представляют сложности. Личностный тип поведения предполагает, что человек может адекватно чувствовать себя и в тесных, и в дистантных эмоциональных отношениях. Он не встревожен тем, чтобы быть любимым, подсознательно полагая, что он – человек, достойный любви. Шутц предположил, что неврозы – это форма патологии, связанная как раз с характером удовлетворения межличностной потребности в любви.

Таково обстоятельное рассмотрение двух из четырех постулатов теории Шутца. Третий постулат касается такого важнейшего феномена межличностных отношений, как совместимость. Определение совместимости дано на уровне здравого смысла: две личности совместимы, если они могут вместе работать в гармонии. Постулат, собственно, утверждает, что совместимые группы более эффективны в достижении групповых целей, чем группы несовместимые. Шутц предположил три возможных типа совместимости и разработал пути их измерения.

В основу выделения типов положено соотнесение выражаемого (демонстрируемого) личностью поведения и поведения, желаемого ею от других, в каждой из трех сфер межличностных потребностей.

Первый тип совместимости Шутц называет совместимостью, основанной на взаимном обмене. Максимум такой совместимости имеет место, когда сумма выражаемого и желаемого поведения у одной личности равна аналогичной сумме у другой личности. А несовместимы две личности оказываются в той мере, в которой они различаются в отношении этой суммы соответственно в области каждой из трех межличностных потребностей.

Второй тип – иницирующая совместимость – обнаруживается, когда проявления контроля, включенности и любви со стороны одного совпадают с потребностями другого. Так, например, этот тип совместимости имеет место в области контроля, если одна сторона, вступающая во взаимодействие, желает доминировать, а другая – находиться под контролем.

Наконец, реципрокная совместимость характеризует степень, в которой выражения включения, контроля или любви одной взаимодействующей личности согласуются с желаниями другой в отношении тех же потребностей. Например, диада совместима, если сумма включения, выражаемого одной личностью, соответствует сумме включения, желаемого другой личностью, участвующей во взаимодействии. Шутц специально разработал шкалы и формулы подсчета совместимости, позволяющие вычислять шестнадцать индексов совместимости. Им сформулировано девять теорем совместимости. Например, первая выглядит следующим образом: если две диады различны по совместимости, то более вероятно, что члены более совместимой диады предпочтут друг друга для продолжения личного контакта. Все

последующие теоремы аналогичны в смысле близости к суждениям здравого смысла.

Последний постулат рассматриваемой теории касается группового развития. Шутц полагает, что каждая группа в своем становлении проходит соответственно этапы включения, контроля, любви. В этом моменте обнаруживается большое созвучие теории Шутца и теории группового развития Бенниса и Шепарда. Основное различие состоит в добавлении Шутцем фазы включения как первой ступени. Формирование группы, по его мнению, начинается именно с принятия каждым решения, остаться в данной группе или выйти из нее. Лишь после разрешения проблемы включения происходит переход к фазе контроля, то есть фазе распределения ответственности и власти. В третьей фазе решается проблема эмоциональной интеграции. В случае же распада группы ее движение идет в обратном порядке: сначала нарушаются эмоциональные привязанности, затем разрушаются отношения власти, после чего следует фаза выхода из группы. Шутц проанализировал также групповое развитие с целью выяснения характера совместимости на различных стадиях групповой жизни.

При рассмотрении четырех постулатов, в которых представлено существо теории межличностного поведения Шутца, становится очевидным, что психоаналитическая ориентация данной теории не подлежит сомнению. Показательны и прямые ссылки автора на работы З. Фрейда, К. Хорни, Э. Фромма.

Известно, что трудности и тупики объяснительной схемы классического психоанализа весьма рельефно были обозначены в различных ответвлениях неофрейдизма, пытавшегося модифицировать учение Фрейда. На наш взгляд, и в данном случае попытка преобразования и расширения сферы действия психоаналитических принципов обернулась наряду с эвристичностью демонстрацией их ограниченности. В контексте социально-психологических проблем особенно усугубляются такие аспекты психоаналитического учения, как отказ от анализа социальных детерминант психологических процессов и интерпретация личности как «по сути реактивного организма, обусловленного его ранними опытами» (Coleman, 1969, p. 27). Хотя Шутц в своей концепции межличностного поведения в ряде моментов модифицирует позицию ортодоксального фрейдизма, эта модификация не выводит его за пределы инстинктивизма и антиисторизма в подходе к межличностным отношениям. Как и у Фрейда, в теории Шутца неизменной системе внешних социальных условий противостоит статичная система внутреннего мира личности в форме изначально заданных потребностей, реализуемых в сфере межличностных отношений.

1.2.5. Природа авторитарной личности

В зарубежной социальной психологии немногочисленны теории, «системно» реализующие принципы психоаналитической ориентации. Гораздо более частыми являются случаи вкрапления отдельных психоаналитических положений в различные исследовательские и теоретические контексты.

Так, одно из основных положений ортодоксального фрейдизма – фатальная предопределенность личности взрослым опытом детства – в настоящее время оказалось интегрированным в ряд концептуальных схем, а также отдельных работ, вообще говоря, не заданных в строгом ключе психоанализа. В качестве примера подобного рассеяния принципов психоанализа можно сослаться на известное исследование авторитарной личности, выполненное под руководством Т. Адорно (*Adorno et al.*, 1950). Психоаналитический крен работы несомненен, и это обнаруживает анализ ее теоретических предпосылок, хотя самими авторами они не изложены в систематической форме.

Целью вышеуказанного исследования явилось выяснение корней предрассудка, точнее,

личностных факторов, связанных с предрассудком. По мнению авторов, авторитарная личность продуцируется родителями, которые используют суровые и жесткие формы дисциплины по отношению к ребенку. Ребенок вынужден подчиниться суровой власти родителей, но в результате в нем развивается враждебность, которая не может прямо вылиться на фрустрирующий его объект – родителей, так как он боится их. Потребность ребенка подавлять враждебность по отношению к родителям ведет к идентификации с фрустрирующей властью, к идеализации этой власти с сопутствующим смещением враждебности на аут-группы, то есть внешние группы, которые обычно оказываются группами более низкого статуса. Именно на эти внешние группы, характеризующиеся более низким социальным статусом, происходит проекция тех авторитарных импульсов, которые вызваны у ребенка фрустрацией и подавлены вследствие неприемлемости их реализации в рамках семьи. По мнению авторов, боязнь собственных импульсов и потребность жестко их подавлять ведут к ригидной организации личности, к стереотипному мышлению. Таковы вкратце исходные предпосылки данного исследования.

Исследование выполнено вскоре после окончания Второй мировой войны, и ее события, несомненно, стимулировали интерес авторов к изучению социально-психологических предпосылок появления фашизма. Адорно и его соавторы сконструировали пять шкал для измерения антисемитских установок. Далее они исследовали, является ли антисемитизм частью более общей установки отвержения групп меньшинств вообще. Для этого была разработана шкала «этноцентризма». Следующим шагом явилась сконструированная авторами Ф-шкала, которая, по замыслу, измеряет предрасположенность к фашизму (отсюда буква «ф» в ее названии). Кроме того, в исследовании использовались клинические интервью и проективные тесты.

Сразу после выхода работа подверглась серьезной критике в зарубежной литературе. В частности, критиковались методическое обеспечение исследования (например, не вполне удачное построение шкал, которые не всегда имели четкие деления) и организация сбора данных. Отмечалось, что многие из полученных авторами различий личностного порядка, скорее, отражают различия, связанные с образованием или принадлежностью к разным социальным классам и т. д. Однако, несмотря на острую критику, книга стимулировала большое число эмпирических исследований, в которых устанавливалась корреляция между Ф-шкалой и другими параметрами личности.

Необходимо отметить представленную в данном подходе тенденцию ограничить анализ фашизма как социального явления его социально-психологическим рассмотрением вне контекста объективных экономических процессов. Подобная методология исследования, как неоднократно подчеркивалось в отечественной литературе, может приводить к обеднению спектра корней фашизма.

Одной из наиболее известных работ, данные которой, по мнению Дойча и Краусса, «генерализуют и ограничивают выводы “Авторитарной личности”» (*Deutch, Krauss*, 1965, p. 164), является вышедшая в 1960 г. книга М. Рокича «Открытое и закрытое сознание» (*Rokeach*, 1960). В теоретическом плане она является примером характерного для современной социальной психологии переплетения школ: в данном случае сочетаются психоаналитическая и когнитивистская ориентации. Основной тезис Рокича состоит в следующем: мы организуем мир идей, людей и власти, в основном заботясь о конгруэнтности, согласованности содержания нашего сознания. И далее тоже вполне в духе когнитивистских принципов: нам нравятся люди с убеждениями, подобными нашим, и не нравятся носители противоположных убеждений. Существуют индивидуальные различия в степени, в которой люди готовы принять или отвергнуть других на этой основе, то есть на основе сходства или различия когнитивных

структур. Эти различия и отражают «открытость» или «закрытость» систем убеждений. По определению Рокича, система открыта в той степени, в которой человек может получать, оценивать и действовать на основе релевантной информации, поступившей извне, исходя из достоинств этой информации. «Закрытое сознание» в структурном отношении характеризуется меньшей дифференциацией его подсистем, большей изоляцией частей внутри и между подсистемами и т. д.

Подход Рокича к вопросу о происхождении «закрытого сознания» весьма близок к взгляду авторов «Авторитарной личности» на истоки такой личности. Он также подчеркивает роль продолжительного состояния угрозы в возникновении «закрытого сознания», таким образом, опыт ребенка в авторитарной семье предрасполагает к развитию жесткой, закрытой системы убеждений. Рокич предположил, что авторитаризм является отражением «закрытости сознания». Для измерения феноменов «открытости» или «закрытости» сознания им сконструированы соответствующие шкалы.

Итак, исследования, выполненные под влиянием работы «Авторитарная личность», показали, что личностные характеристики могут оказывать влияние на характер социальных установок, причем, как оказалось, наиболее непосредственно они влияют на структуру, организацию системы убеждений. Однако знание только личностных характеристик без знания содержания, характера убеждений, разделяемых «значимыми другими» в социальном окружении индивида, не позволяет предсказать конкретное содержание установок и убеждений личности. Неудовлетворенность вызывают также связанные с психоаналитической теорией положения о том, что выросший в авторитарной семье индивид предрасположен быть чувствительным к влиянию авторитетов, которые воспринимаются им как имеющие ценности, согласующиеся с ценностями родительской власти или противоположные им. При этом не определяются условия, вызывающие сопротивление или покорность по отношению к ценностям авторитета, символизирующего родительскую власть. Неясно также, какие именно авторитеты будут символизировать родительскую власть.

Завершая рассмотрение психоаналитических теорий в современной социальной психологии, сделаем несколько замечаний. Как уже отмечалось в начале данного раздела, психоаналитическая ориентация в значительной мере противоположна бихевиористскому подходу. Если сторонники бихевиоризма стремятся строить свои теории в строгом соответствии со сциентистскими канонами «истинной науки», пытаются последовательно реализовать принципы гипотетико-дедуктивного построения теории, то последователи психоанализа не ограничивают себя в такой мере требованиями строгой эмпирической процедуры в позитивистском смысле этого слова. Напротив, подчеркивая уникальность психических процессов, они склонны акцентировать методологическую и методическую специфику психологического исследования и непригодность стандартов естественнонаучного мышления в этой области. Отмеченная методологическая противоположность необихевиоризма и современного психоанализа реализуется в ряде моментов. Например, если для бихевиоризма характерна вытекающая из позитивистских установок тенденция ограничивать исследование сферой непосредственно наблюдаемого, то психоанализ исходит из предпосылки о глубинных детерминантах поведения, рассматривая его как проявление динамики потребностей и мотивов личности. Аналогичным образом, если бихевиористы пытаются удержаться в рамках строгой эмпирической науки, всячески избегая умозрительной метафизики, то современный психоанализ не свободен от элементов мифотворчества, характерных для работ Фрейда.

Следует, однако, подчеркнуть, что отмеченная выше полярность бихевиоризма и психоанализа в то же время не исключает их методологическую родственность в ряде аспектов. К числу таких аспектов следует, на наш взгляд, отнести характерную для обоих подходов

односторонность в интерпретации социально-психологической реальности. Если необихевиористы абсолютизируют рационалистические аспекты межличностных отношений, игнорируя, по существу, все остальные, то представители психоанализа сводят межличностные отношения исключительно к отношениям эмоциональным. В результате и те и другие игнорируют реальную сложность социально-психологических явлений.

Другим общим методологическим моментом бихевиористского и психоаналитического подходов является то обстоятельство, что они оба по существу оказываются некими разновидностями теории двух факторов. В самом деле, необихевиоризм, выделяя среду (в виде стимула и подкрепления) как фактор, формирующий поведение, постулирует вместе с тем изначальный драйв в виде стремления индивида к получению удовольствия и избежанию страдания. Именно через этот гедонистический принцип среда оказывается в состоянии воздействовать на поведение индивида. Аналогичным образом представители психоанализа постулируют, с одной стороны, некие изначальные базовые потребности личности (у разных авторов они варьируют), а с другой – признают воздействие среды (прежде всего в виде контекста семьи) на эти потребности. При этом характерно, что оба фактора – среда и потребности – рассматриваются, как правило, внеисторически. Но именно в области социальной психологии становится особенно явной неправомерность понимания сущности человека только как «совокупности межличностных отношений, формирующихся под влиянием комплекса Эдипа» (*Клеман, Брюно, Сэв*, 1976, с. 166).

Изложенные здесь психоаналитические теории социально-психологического толка, естественно, не исчерпывают всей полноты картины. Исходя из поставленной задачи они дают лишь иллюстрацию. На наш взгляд, сегодня в наибольшей полноте, развернутости психоаналитический комплекс идей развит и представлен в модифицированном варианте в гуманистической психологии. Это можно отнести ко всем ее многообразным ветвям, а не только к гуманистическому психоанализу Э. Фромма. Но в целом данный концептуальный комплекс касается не только социальной психологии, он сплавляет все области психологического знания, и потому об этом следует вести речь особо.

Литература:

Бандура А., Уолтерс Р. Принципы социального научения // Современная зарубежная социальная психология: Тексты / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

Беннис У., Шепард Г. Теория группового развития // Современная зарубежная социальная психология: Тексты / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 1998.

Келли Г., Тибо Дж. Межличностные отношения. Теория взаимозависимости // Современная зарубежная социальная психология: Тексты / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

Клеман К.Б., Брюно П., Сэв Л. Марксистская критика психоанализа. М.: Прогресс, 1976.

Прайор К. Не рычите на собаку! М.: Селена +, 1995.

Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого «Я». М.: Современные проблемы, 1926.

Хоманс Дж. Социальное поведение как обмен // Современная зарубежная социальная психология: Тексты / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

Шутц У. Комплементарная функция лидера // Современная зарубежная социальная

психология: Тексты / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

Ярошевский М.Г. История психологии. М.: Мысль, 1976.

Adorno T.W., Frenkel-Brunswik E., Levinson D., Sanford R. The authoritarian personality. N. Y.: Harper & Row, 1950.

Allport G.W. The historical background of modern social psychology // The handbook of social psychology / Ed. by G. Lindzey, E. Aronson. Reading (MA), 1968.

Aronson E. The social animal. San Francisco: W. H. Freeman & Co, 1972.

Bandura A. Aggression: Social learning analysis. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1973.

Bandura A., Walters R.H. Social learning and personality development. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1965.

Bennis W.G., Shepard H.A. A theory of group development // Human Relations. V. 9, 1956.

Bion W.R. Experiences in groups. London: Tavistock Publications, 1961.

Cartwright D., Zander A. Group dynamics. N. Y.: Harper & Row, 1968.

Coleman J.C. Psychology and effective behavior. Glenview: Foresman, 1969.

Craig R., Clarizio H. Contemporary educational psychology. N. Y.: Wiley, 1975.

Deutsch M., Krauss R.M. Theories in social psychology. N. Y.: Basic books, 1965.

Homans G.C. Social behavior: Its elementary forms. N. Y.: Harcourt, 1961.

Kane T., Josep H.I., Tedeschi J. Person perception and the Berkowitz paradigm for study of aggression // Journal of Personality and Social Psychology. V. 36.1976. № 6.

Kelley H.H., Thibaut J.W. The social psychology of groups. N. Y.: John Wiley & Sons, 1959.

Lindgren H.C. (ed.). Contemporary research in social psychology. N. Y.: Wiley, 1969.

Lindzey G., Aronson E. (eds.). The handbook of social psychology. 2nd ed. V. 1–5. Reading (MA), 1968–1969.

McDavid J., Harary H. Social psychology: Individuals, groups, societies. N. Y.: Harper & Row, 1968.

McGuigan F., Lumsden D. (eds.). Contemporary approach to conditioning and learning. Washington: Winston-Wiley, 1973.

Miller N., Dollard J. Social learning and imitation. New Haven: Yale University Press, 1941.

Piaget J., Inhelder B. The gaps in empiricism // Beyond reductionism: New perspectives in the life sciences / Ed. by A. Koester, J.R. Smythies. London: Hutchinson, 1969.

Rogers C. Freedom to learn. Columbus: Merrill, 1969.

Rokeach M. The open and closed mind. N. Y.: Basic Books, 1960.

Schutz W.C. FIRO: A three-dimensional theory of interpersonal behavior. N.Y.: Holt, Rinehart, & Winston, 1958.

Shaw M.E., Costanzo P.R. Theories of social psychology. N. Y.: McGraw-Hill, 1970.

Skinner B.F. The behavior of organisms. N.Y.: Appleton-Century-Croft, 1938.

Steiner J.D., Fishbein M. (eds.). Current studies in social psychology. N. Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1966.

Tajfel H., Israel J. (eds.). The context of social psychology: A critical assessment. London: Academic Press, 1972.

1.3. Гуманистический контекст психологической помощи⁶

⁶ Петровская Л.А. Гуманистический контекст психологической помощи // Социальная психология в

Развитие психологии – во многом своеобразный диалог социоцентрированной и личностно-центрированной тенденций, порой попытка их компромиссного объединения в осмыслении базовой проблемы – соотношения личности и общества. В современных условиях этот диалог активно продолжается. В частности, его стороны представлены традиционной социальной психологией (включая отечественную традицию) и современной гуманистической психологией, получившей во второй половине XX в. развитие на Западе и осваиваемой сегодня рядом отечественных исследователей.

Для отечественной психологии в целом, с точки зрения ее базовых методологических принципов, характерна тенденция к акцентированию полюса социальности в описании личности – социоцентрированный подход в сравнении с гуманистической личностно-центрированной психологией. Становление, развитие индивида обусловлено социальной детерминацией, социальным влиянием. Что касается характера этого влияния, то оно рассматривается как формирующее и в оценочном спектре в основном как благоприятное.

Во многом в силу идеологических соображений в советском контексте не разрабатывалась, в частности, идея негативного социального влияния, поскольку предполагалось, что «хорошее общество» не может, будучи «присвоенным», приносить негативные плоды. Можно обратить внимание на противоречие между декларацией тезиса об уникальности каждого человека и в то же время такими социальными тенденциями, как установка «быть, как все», сведение развития личности к узкой социальной адаптации, а богатства личностного репертуара – лишь к многообразию социальных ролей и т. п. Вопрос об издержках социального влияния, его возможном деформирующем потенциале, например эффектах деформаций индивидуальности, оставался и остается в основном в тени.

Новые тенденции современного мирового социального развития влияют на характер становления личности, порождая некоторые новые, ранее не возникавшие психологические проблемы или расставляемые акценты в традиционных проблемах. Мы имеем в виду, например, тенденции глобализации, расширения как позитивного, так и негативного аспектов и масштабов социокультурного воздействия, интенсификации информационных процессов и т. д. Их осмысление, на наш взгляд, продуктивно в контексте взаимодействия разных психологических подходов. В отечественной психологии речь идет о продолжении диалога с гуманистической психологией, начавшегося со времени становления практики психологической помощи в кризисный период. Богатая традиция гуманизма в российской культуре, в которой разрабатывались многие гуманистически ориентированные идеи и категории (Психология с человеческим лицом, 1997), в целом оказалась весьма созвучной акцентам гуманистической психологии. Однако гуманистический потенциал отечественной психологии долгое время оставался в основном потенциалом из-за невостребованности его социальной ситуацией в стране.

Можно сказать, что современная гуманистическая психология представляет не столько альтернативную картину становления личности (сходные идеи есть, в частности, и в отечественной традиции), сколько дополняющую ее в определенных моментах. Большинство представителей гуманистической психологии разделяют идею социокультурной обусловленности личности, но не рассматривают эту обусловленность как самодовлеющую. Кроме того, большое внимание уделяется направлениям, механизмам *деформирующего* влияния социальности, культуры, в частности, семьи.

Значимость этих вопросов возрастает в связи с происходящими социальными изменениями, актуализирующими проблему «отставания индивидуальности» (А.Г. Асмолов), которая находится среди первоочередных для гуманистической психологии. Именно поэтому опыт ее анализа, несомненно, заслуживает внимания. Этот опыт может быть использован при оказании психологической помощи человеку, оказавшемуся в сложной ситуации радикальных социальных преобразований, так как позволит сделать акцент не столько на необходимости *адаптации* к ним, сколько на умении *совладать* с ними, что требует значительных личностных усилий.

Гуманистическая психология имеет множество ветвей, модификаций, представляемых различными авторами, и в то же время можно выделить некоторые общие контуры, связанные единым методологическим ядром. Прежде всего, отметим, что «изначальный» человек рассматривается не как *tabula rasa*. Он не является чистым листом бумаги, на котором культура пишет свои письма, – считает Э. Фромм (Фромм, 1992). Человек не только продукт общества, но и дитя природы, он как бы двуедин. Этим постулируется наличие некоторой *изначальной* природы, сущности человека, что противоречит тем концепциям, которые придают забвению идею человека как и природного продукта. Речь в данном случае не идет о вульгарной реконструкции натурализма. На наш взгляд, позиция выведения природы за пределы детерминант человеческого бытия привела к обеднению представления о человеке, что в свою очередь сказалось, например, на развитии, а точнее, на недоразвитии продуктивного экологического сознания. Вероятно, отсутствие осознания и глубинного переживания интимного характера связанности человека с природой вносит свой вклад в нынешнее экологическое неблагополучие, а точнее, в экологическую катастрофу.

Другой пример связан с активно становящейся в настоящее время областью психологии здоровья, подчеркивающей необходимость видеть человеческий организм именно как природно-социальную реальность. Опыт показывает, что в налаживании отношений с собственным организмом следование нормам природы, изначальному природному порядку не менее важно, а порой приоритетно в сравнении с учетом социальных нормативов. Подобные иллюстрации легко продолжить и умножить.

С точки зрения гуманистической психологии, принципиальным содержанием саморазвития является *самоактуализация*, или, по возможности, полная реализация изначального потенциала. «Становиться и быть собой» – вот психологическая основа благополучия человека. «Такое благополучие означает быть полностью рожденным, то есть стать тем, чем человек является потенциально» (*там же*, с. 26). Проблема «создания хорошего человека» – это проблема «самоэволюции человека». Ее предпосылкой и одновременно составляющей является познание человеком самого себя: «Нам необходим такой человек, который был бы ответствен за себя и свое развитие, досконально знал самого себя, умел осознавать себя и свои поступки, стремился к полной актуализации своего потенциала и т. д.» (Маслоу, 1997, с. 32).

Речь в данном случае идет, по существу, о характеристиках *субъектной* позиции человека. Хотя такой акцент не отрицается в рамках отечественной психологии, раскрытие данного тезиса в гуманистической психологии отражает ее позицию. Осуществление человеком собственной жизни как цепочки выборов предполагает опору *и на внутренние ориентиры, и на внешние условия и обстоятельства*. Однако основная стратегия саморазвития может выглядеть по-разному. Главным может стать усвоение внешних ориентиров бытия, а знание себя – оказаться вторичным, подчас приглушаемым или даже заглушаемым «внешними голосами». С другой стороны, первостепенной может оказаться задача развития ориентации в собственной внутренней реальности, с тем чтобы не попасть в плен лишь социальных стереотипов и

прожить свою уникальную жизнь. Здесь внешняя ориентировка отнюдь не исключается, но увязывается с внутренней как первостепенной и приоритетной, с необходимостью слушать, распознавать собственные внутренние сигналы. Проблема современного человека в том, что он «привык прислушиваться не к своим внутренним сигналам, а к голосам других в себе», в то время как «невозможно быть мудрым в главном, не умея прислушиваться к себе, к своему Я, в каждый конкретный момент жизни, не решаясь твердо сказать себе: “Я не люблю то-то и то-то”» (*там же*, с. 59). Или другими словами: «Такой человек существует лишь как ответ на требования других людей, у него нет своего “Я”, он старается думать, чувствовать, вести себя так, как, по мнению других, ему следует думать, чувствовать и вести себя» (*Роджерс*, 1994, с. 56).

Обозначенная проблема самопознания столь же сложна, сколь значима. Ее сложность связывается с рядом принципиальных моментов. Один из них кроется в трактовке отношений человека и общества в традиции психоанализа и его развития в гуманистической психологии. Акцентируется идея *деструктивного* характера социального влияния на психологическое развитие человека в соответствии с его собственным проектом: «Фактически большая часть из того, что составляет человеческое сознание, является фикцией и заблуждением; дело не столько в неспособности человека увидеть истину, сколько во влиянии на него общества» (*Фромм*, 1994, с. 32). К «социальному фильтру», или помехам полноте контакта человека с реальностью, отнесены при этом язык, логика, «которая направляет мышление людей в данной культуре», определенные социальные табу, их модификация в различных конкретных семьях.

Применяя к обществу, как и к отдельной личности, категории здоровья и болезни, Фромм вводит понятие *социально заданной ущербности* – личностных образований, которые являются продуктом больного общества. Наиболее фундаментальным выражением болезни общества является феномен отчуждения, состоящий в том, что человек не ощущает себя субъектом собственных действий и из уникального и неповторимого субъекта-творца собственной жизни превращается в «лишенную индивидуальных качеств вещь, зависимую от внешних для нее сил» (*там же*, с. 376).

Другим возможным негативным последствием односторонней социальной адаптации человека может быть блокирование развития его индивидуальности, самобытности, в результате чего он становится в основном воплощением социальных стереотипов. Каналы трансляции стереотипов многообразны и существуют на всех этапах социализации и во всех ее институтах.

В рамках гуманистического подхода весьма полно проанализированы, в частности, деструктивные аспекты влияния семьи как ячейки общества на становление, развитие человека в соответствии с собственной самобытностью. Известно, что вне семьи невозможно полноценное психическое развитие ребенка. В то же время роль родительской семьи в развитии человека далеко не однозначна на разных жизненных этапах. Во многих случаях для взрослого остро стоит задача преодоления именно усвоенного в родительской семье наследия. Стимулы к этому могут быть разными, например изменение ситуации развития в связи с переменами в обществе или в собственной жизни, чему много примеров в современной российской действительности. Они могут ставить человека перед необходимостью пересмотра, обновления ценностей, идеалов, установок, поведенческого репертуара. Среди значимых «стимульных событий» личной жизни можно упомянуть такие, как вступление в брак, рождение ребенка, развод, смена профессии, болезнь, собственная или близких, а также травмирующий эффект прошлого – минувших событий, людей или межличностных отношений. (Иногда речь может идти о своеобразной тирании прошлого, связанной с застреванием в нем, в особенности, с концентрацией на его негативных моментах.)

Существенным основанием для переосмысления взрослым сложившегося опыта может быть стремление приблизиться к самому себе – в большей мере соответствовать собственной внутренней природе. Социализация ребенка может быть связана с подавлением, искаженным развитием изначального потенциала в силу разных обстоятельств. Поэтому «для нормального развития ребенка необходимо, чтобы взрослые доверяли ему и естественным процессам развития, то есть чтобы они не слишком часто вмешивались, не “заставляли” ребенка развиваться или идти по обозначенному ими пути, а “позволяли” и “помогали” ему развиваться в духе даосизма, а не в авторитарном режиме» (Маслоу, 1997, с. 241). Прививая ребенку наличный социальный опыт, в том числе стереотипы, семья может зачастую больше акцентировать именно внешние ориентиры, а не внутренние. И взрослому приходится выбирать – следовать ли устоявшемуся (семейной традиции) или провести сложную работу по переориентации. Взрослому человеку в случае, если его детское становление шло по обозначенному другими пути, вне соотнесения с его индивидуальностью, приходится «перенастраивать» себя. Опыт практической психокоррекции показывает, что взрослый порой может и не подозревать, что у него есть выбор.

Подытоживая изложенное, подчеркнем следующие моменты. Многогранная проблема становления личности в социальной психологии в значительной мере представлена проблемой «Я – Другой» (имеется в виду либо конкретный другой, либо обобщенный, «голос» которого можно «услышать», например, в средствах массовой информации). Опыт разработки проблемы показывает, что одна функция Другого в развитии Я – конструктивная, что в разных вариантах осваивалось традиционной социальной психологией. Содержание психического становления при этом раскрывается как процесс некоего психологического «вбирания» Другого в контексте сообщества ребенок – взрослый.

Иная возможная функция Другого – деструктивная. Она осмысливается в основном в психотерапевтической традиции, опирающейся на гуманистическую психологию, где рассматривается противоположный процесс – *освобождение* человеком своего внутреннего мира от Другого: от его чрезмерной представленности, воздействия, заглушающего собственный внутренний голос, отдаляющего человека от самого себя.

Можно предположить, что построение целостной картины роли Другого на разных этапах психического развития человека возможно лишь через *интегральное* осмысление обеих этих традиций, что, по-видимому, и должно быть учтено в практической деятельности психолога, оказывающего консультативную или другую помощь реальному человеку в сложных для него жизненных обстоятельствах.

В современном российском обществе эта проблема становится особенно актуальной. Утрата людьми собственных систем ценностей приводит порой к поискам чего-то призрачного и даже разрушительного, а главное, к тому, что никак не соотносится с самобытностью данного человека. Этому способствует тенденция к глобальной стандартизации жизни благодаря определенным способам массированного распространения информации, толкающей людей к предпочтению не своего, а чужого и чуждого выбора.

В реальной психотерапевтической практике важно учесть и еще один аспект, настойчиво подчеркиваемый в гуманистической психологии, а именно соотношение в человеке *сознательного* и *бессознательного*: «Сознание олицетворяет лишь заданные обществом образцы переживаний, которых не так уж много, а бессознательное олицетворяет все остальное богатство и глубину человека в его целостности...» (Фромм, 1994, с. 44). В большинстве случаев человек оказывается расщеплен на социально обусловленную, ситуативную личность и целостного человека. Причем человек как бы страшится своего глубинного Я, противится его пробуждению, удерживает себя от контакта с собственным бессознательным.

Это вполне может коррелировать со здравомыслием, социальной адаптированностью, но такая «адаптация» является «частичной», ибо она обедняет жизнь человека: «...расхожий здравый смысл диктует нам стараться ладить с миром вопреки, а зачастую и в ущерб ладу с нашей собственной физической, биологической и социальной реальностью. Зачастую в угоду требованиям внешнего мира мы отказываемся от своего глубинного «Я». Интегрированная же, зрелая личность предполагает продуктивное слияние глубинного «Я» и сознающего «Я», откуда следует вывод о том, что неправомерно «противопоставлять бессознательное сознательному, как дурное хорошему, как низшее высшему, как эгоистичное альтруистичному, как животное человеческому» (Маслоу, 1997, с. 98, 103). Характеристики бессознательного при таком подходе окрашены в позитивные тона: именно в этой части души живет наша «способность играть, радоваться, фантазировать, смеяться, заниматься пустяками, одним словом, быть спонтанными и, что особенно важно, креативными» (там же, с. 97).

Постановка этой проблемы также имеет большое значение для практической работы психолога, в частности для понимания природы и развития *личностной компетентности* человека: она может быть понята как интеграция ориентированности человека в поле своего и сознательного, и бессознательного опыта, по крайней мере установления некоторого контакта между ними.

Предлагаемая трактовка бессознательного означает и расширенное, по сравнению с фрейдовской концепцией, понимание *психотерапии*, когда трансформация бессознательного в сознательное приобретает более полный смысл и трактуется как целостное преобразование личности, пробуждение от полусна, «в котором пребывает средний человек». Если перейти от метафорического языка к концептуальному, имеется в виду, что сознание человека находится в плену вымыслов, иллюзий, которые могут порождаться как своеобразием отношений с социумом, так и особенностями психической структуры человека. В связи с этим контакт человека с реальностью, внутренней и внешней, ограничивается, а то и утрачивается вовсе.

Психотерапия и помогает найти путь к полному контакту с реальностью, который достигается, когда «универсальный человек» не отделен от социального и противопоставление сознательного бессознательному «снимается», «пробуждается новый реализм» (Фромм, 1994, с. 76). Таким образом, гармония с самим собой оказывается предпосылкой гармонии с миром в целом.

Итак, конструирование и проявление своего истинного «Я» являются принципиальным содержанием саморазвития, а психотерапия в широком смысле слова – принципиальным помощником на этом пути. На наш взгляд, важно подчеркнуть акцент на необходимости достижения единства между социальной ориентированностью и развитием собственной уникальности. Представляется естественным на этом пути сочетание социальных программ помощи с индивидуальными. В качестве первых типичными являются, например, программы поддержки одаренных детей, которые, в конце концов, ориентированы на культивирование индивидуальности человека. Что касается психотерапии, то, вероятно, ее три основных пространства – индивидуальное консультирование, групповая психотерапия и аутопсихотерапия – будут развиваться таким образом, что последняя (аутопсихотерапия) обретет более быстрые темпы в связи с активным становлением субъектности и запросом на развитие индивидуальности в настоящее время.

Термин «аутопсихотерапия» пока не очень распространен. Речь идет о ситуациях, когда человек сам себе оказывает психологическую помощь. Имеется в виду здоровый человек, сталкивающийся с различного рода затруднениями и/или решающий задачи саморазвития, психологического пробуждения. Одним из инициаторов развития аутопсихотерапии является К. Хорни, с точки зрения которой психоанализ «может быть использован как средство общего

развития личности... ее творческого самоизучения» (Хорни, 1993, с. 224). Именно из этой перспективы она исходит в своей известной работе «Самоанализ», являющейся классическим пособием по аутопсихотерапии.

Рассматривая вопрос о возможности психоанализа «без посторонней помощи или с минимальной помощью» профессионала, К. Хорни уделяет внимание факторам, которые делают его желательным, а также его ограничениям и недостаткам. При этом она опирается не только на теоретические соображения, но и на опыт: «Это опыт, который я приобрела сама, опыт моих коллег, а также опыт моих пациентов, коих я побуждала работать над собой во время перерывов в психоаналитической работе со мной» (там же, с. 238–239). Что же касается негативных последствий, то, по ее мнению, «большая опасность заключается в бесполезности самоанализа вследствие чрезмерного ухода от проблем, нежели в каком-либо определенном вреде» (там же). В целом же заключение сводится к следующему: «...самоанализ находится в пределах возможного, и опасность того, что он приведет к нежелательному результату, крайне мала» (там же, с. 245); «сама жизнь оказывает наиболее действенную помощь нашему развитию» (там же, с. 224).

И, вместе с тем, мы полагаем, что свое место среди специфических способов, служащих развитию личности, индивидуальности может занять большинство психотехнических средств, наработанных в русле многообразных психотерапевтических ориентации, причем использоваться они могут как в контексте отношений с психотерапевтом, так и самостоятельно, когда человек выступает сам себе психотерапевтом.

В отечественной психологии разработана система преимущественно социоцентрированной рационалистической дет-ской психотерапии (см., например: Бурменская, 2001; Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков, 2002). Что касается психотерапии взрослых, отечественный опыт скромнее, и в настоящее время в нашей стране идет процесс творческой адаптации разнообразных зарубежных психотерапевтических наработок применительно к российскому культурному контексту. Элементы аутопсихотерапии активно представлены сегодня вне психологии, например, в различных областях практики целительства, а также в соответствующих публикациях. Для практической психологии освоение этого поля является значимой перспективой.

Наконец, следует упомянуть наличие характерных для современного социального развития противоречивых тенденций глобализации и одновременно индивидуализации, как ни парадоксальным, на первый взгляд, представляется это сочетание. Если первая проявляет себя в широком смысле в различного рода социальных и индивидуальных единообразиях (экономическом, политическом, культурном, информационном и т. п.), то вторая связана с появлением в условиях современного общества повышенного запроса на индивидуальное творчество, самобытные инициативы и т. п.

Проиллюстрировать последнее можно, в частности, примерами из сферы общения. В современном развитии социально-психологической компетентности представлены и нормативная тенденция, то есть усвоение социально заданных норм и эталонов, и личностно-творческая, которая предполагает конструирование норм в ходе самого общения исходя из ориентации участников в ситуации, в себе, в партнере. Естественно, нормативный путь развития компетентного общения тоже включает творческий компонент. Мы имеем в виду, прежде всего, выработку рефлексивной позиции по отношению к самой осваиваемой норме, ее осмысленное встраивание в индивидуальный личный опыт. Соотношение названных тенденций или аспектов развития общения различно в разных его видах и на разных стадиях социальной и личностной динамики.

В целом в современной коммуникативной практике можно усмотреть крен в сторону

некоторого ослабления изначально заданного нормативного начала в построении межличностного контакта и усиления начала творческого, личностного. Раньше было больше регламентированных, например, внешними ритуалами, межличностных ситуаций. Представления об этом дают, в частности, пособия XIX в., посвященные этикету.

Что касается партнера, то его, вероятно, тоже было проще поместить в некую нишу, отнести к определенной группе, и это давало возможность получить довольно четкие ориентиры в виде нормативов, правил поведения с ним или в его присутствии. Имея в виду отмеченную тенденцию, можно полагать, что сегодня построение межличностного контакта – скорее решение творческой задачи, нежели реализация усвоенного норматива, хотя, конечно, по-прежнему представлены оба указанных аспекта.

Например, современная неоднозначность, неопределенность норм семейных отношений ставит перед семьей в том числе задачу выбора модели общения, ролевого взаимодействия. Эмпирические исследования обнаруживают, что в нынешних условиях просматриваются, по крайней мере, два пути становления ролевой структуры молодой семьи: один путь – это согласование партнерами усвоенных нормативов, образцов, стереотипов, и другой – построение отношений через ориентацию на конкретную жизненную ситуацию и конкретного партнера, совместная выработка норм именно на этой основе. В частности, оказалось, что основным фактором, влияющим на удовлетворенность браком супругов из первых, «традиционных», семей является соответствие их отношений поло-ролевым стереотипам и романтическому образу брака. Для супругов из «современных» семей наиболее важны индивидуализация отношений, их соответствие конкретной жизненной ситуации и требованиям партнера (Антонюк, 1992).

Отмеченные пути построения контакта (не только семейного) не исключают полностью друг друга, но в принципиальной тенденции они различны: это ориентация на заготовленные схемы либо настрой на конкретного партнера, конкретные характеристики реальной ситуации. По сути, нормативный путь построения компетентного общения концептуализирован бихевиористской традицией, а личностно-творческий аспект акцентирован в гуманистической психологии. В контексте современных тенденций социального развития можно предположить дальнейшую активизацию личностно-творческой составляющей социально-психологической компетентности и психологической культуры в целом.

Осознание и осмысление современных противоречивых тенденций исследования личности – важная предпосылка нахождения «творческого синтеза» между запросами социального окружения и сигналами собственного внутреннего голоса для каждого человека. Именно гармония успешной социальной адаптации и полноценной самореализации обеспечивает полноту становления индивидуальности человека, а следовательно, достижение им здоровья и социально-психологической зрелости. Важно обозначить некоторые новые аспекты этой проблемы в современных условиях, в частности, при организации практической психологической помощи.

В этой сфере следует различать две ситуации. Одна из них – когда субъектом, кому оказывается помощь, является *общество*: социальная структура, организация. В предшествующих главах речь шла в основном об этом. Другая ситуация – когда субъектом психологической помощи выступает отдельный человек. Именно в этом случае одним из стратегических направлений психологической поддержки должно стать сохранение, развитие его индивидуальности, самобытности. Прежде всего это необходимо в интересах достижения полноты бытия конкретного человека, но, в конце концов, может оказаться предпосылкой, источником творческих вкладов в социальное развитие.

Литература:

Антонюк Е.В. Представления супругов о распределении ролей и становление ролевой структуры молодой семьи: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1992.

Бурменская Г.В. Теоретические вопросы возрастно-психологического консультирования // Психолог в детском саду. 2001. № 1–2.

Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. М.: Академия, 2002.

Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1997.

Маслоу А. Психология бытия. М.: Ваклер, 1997.

Психология с человеческим лицом / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997.

Роджерс К. Взгляд на психотерапию. М.: Масс Медиа, 1994.

Фромм Э. Душа человека. М.: Республика, 1992.

Фромм Э. Здоровое общество // Психоанализ и культура. М.: Юристь, 1995.

Фромм Э. Психоанализ и дзэн-буддизм // Что такое дзэн. Киев: Айрис-пресс, 1994.

Хорни К. Самоанализ. М.: Прогресс-Универс, 1993.

Раздел II. Концептуальные подходы к общению и личности в социальной психологии

2.1. О природе компетентности в общении⁷

Понимание природы компетентности в общении естественно связано с пониманием природы самого общения, тенденций его развития. Отметим, что невозможно представить ситуацию в жизни человека, когда бы он не общался. Человек всегда дан в контакте с другим – партнером реальным, воображаемым, выбранным, навязанным и так далее. С этой точки зрения трудно переоценить вклад компетентного, полноценного общения в качество человеческой жизни, в судьбу в целом. Несомненно, что это принципиальное звено, составляющая целостной компетенции человека в мире.

Компетентное общение представляет собой сложное интегральное образование и подход к его проблемам возможен с разных позиций. В частности, различны, хотя, конечно, и связаны, позиции психолога-исследователя, изучающего общение, и практического психолога, оказывающего помощь в этой сфере. Мы затронем некоторые характеристики компетентного общения, или мастерства в общении, существенные в первую очередь в контексте практики его развития.

В многообразных случаях общения инвариантными составляющими оказываются такие структурные компоненты, как партнеры-участники, ситуация, задача. Вариативность обычно связана с изменением характера (характеристик) самих составляющих – кто партнеры, какова ситуация или задача – и своеобразием связей между ними. Соответственно такому представлению о структуре общения основными образующими компетентности в общении выступают компетентность человека в самом себе («Я-компетентность»), то есть его адекватная ориентация в собственном психологическом потенциале, а также в потенциале партнера, компетентность в ситуации и задаче.

В приведенном перечне «Я-компетентность» не случайно оказалась на первом месте.

⁷ *Петровская Л.А.* О природе компетентности в общении // Мир психологии. 1996. № 3. С. 31–35.

Жизнь каждого человека наполнена общением в разных ситуациях, с разными партнерами, задачами. Но непременной составляющей такого многообразия всегда оказывается сам этот человек, меняющий партнеров, ситуации, задачи. Следовательно, адекватная ориентация в собственном психологическом потенциале является первичной и базовой образующей компетентности в общении, ибо именно точность этого психологического инструмента определяет и качество других составляющих, а также результата.

Богатство, сложность общения и соответственно компетентности в общении тесно связаны с многообразием его видов. Обычно по разным основаниям выделяют служебно-деловое (ролевое) общение, интимно-личностное, ритуальное (в том числе светское) общение, общение манипулятивное, диалогическое и так далее. Опыт показывает, что далеко не всегда компетентность в одном виде общения означает одновременно мастерство в иных его видах. Весьма часто это могут быть достаточно автономные образования, поскольку различна сама реальность разных видов общения. Например, человек, преуспевающий в деловом общении, может не находить общего языка с собственными детьми.

Компетентность в общении имеет несомненно инвариантные общечеловеческие характеристики и в то же время характеристики, исторически и культурно обусловленные. Последнее проявляется в том, например, что в разные исторические периоды могут быть более широко представлены, органичны и определенные виды общения. Так, не случайна преимущественно репрессивная направленность общения в нашем обществе, преобладание в нем стратегий противостояния, борьбы. С этой точки зрения развитие компетентного общения в современных условиях предполагает его принципиальную гуманистическую переориентацию и гармонизацию.

Для современной практики общения характерна тенденция некоторого ослабления нормативного начала в построении межличностного контакта и усиления начала творческого, личностного. Наиболее значимое для человека глубинное общение, в сфере которого реализуются фундаментальные психологические потребности, нужно «сотворить» в межличностном взаимодействии. Раньше было гораздо больше ситуаций, регламентированных внешними ритуалами. Представления об этом дают, в частности, пособия по этикету, где все было расписано. Видимо, не случайно их нынешние аналоги гораздо менее объемны и пространны. Сегодня построение межличностного контакта – скорее решение творческой задачи, нежели простое воспроизведение усвоенного норматива, хотя, конечно, по-прежнему представлены оба указанных аспекта.

В компетентном общении как интегральном образовании можно выделить различные его уровни – это уровень ценностей личности, уровень ее установок и уровень умений. Такая упорядоченность в приведенном перечне не случайна: на наш взгляд, ценности человека определяющим образом влияют на характер его общения, являются стратегическими ориентирами практики построения повседневных контактов. При этом имеются в виду ценности различного плана, в том числе экзистенциально-духовные. Например, видит ли себя человек единицей только собственной национальной группы или частью мироздания – космоса, может существенно влиять на восприятие им других людей – партнеров по общению.

Ценности бывают декларативными и реальными. Декларативными могут оказываться ценности, не подкрепляемые практическими умениями. Например, в подавляющем большинстве случаев на вопрос, любят ли они детей, учителя отвечают утвердительно. Но если дети сплошь и рядом не воспринимают школу как «институт любви», вероятно, провозглашаемая ценность любви к детям оказывается не подкрепленной соответствующими умениями учителей. Декларативными оказываются и ценности, провозглашаемые человеком в силу их социальной одобряемости в условиях, когда сам он их по существу не разделяет.

В данном контексте уместно специально оговорить содержание термина «компетентный». В словаре иностранных слов этот термин переводится в том числе как «знающий, сведущий в определенной области». Конечно, знания об общении – необходимый компонент компетентности, но лишь в случае, когда они становятся социальной установкой – готовностью действовать определенным образом по отношению к себе, к другим, к ситуации. Можно быть очень осведомленным, информированным по проблемам общения человеком, но это отнюдь не гарантия компетентности. Основным критерий здесь – это реальное решение возникающих в общении задач и одновременно личностное развитие, самореализация участников.

Важным показателем компетентности в общении является отношение человека к собственным ценностям – насколько он их рефлексивует, насколько сам себе отдает в них отчет. Известно, что совсем непросто ответить себе на вопрос «чего я больше всего хочу в этой жизни, к чему стремлюсь, зачем живу». По сути мы завели речь о рефлексивной культуре как составляющей компетентности. Именно рефлексивно-эмпатийное развитие человека обеспечивает позицию децентрации в отношении с партнером, умение смотреть на ситуации общения не только «с собственной колокольни». Рефлексивная культура предполагает, что участник общения способен стать как бы посредником самому себе в этом процессе, отлеживая кто, что, как, с какими возможными последствиями.

Именно в рефлексивной позиции человека по отношению к самому себе и партнерам по общению в большой мере проявляется субъектность общающихся сторон, что выступает предпосылкой построения общения как диалога. Речь в данном случае идет о том, что развитие компетентности – это развитие умений человека обратиться к исследованию собственного психологического потенциала, а также умений реконструировать компоненты психологического облика своих партнеров, ситуаций, задач.

Одним из аспектов этой работы является установление адекватного контакта с собственным бессознательным с тем, чтобы все силы человека не уходили на противостояние своему неосознаваемому опыту. Задача эта архисложная, но о ней здесь важно упомянуть, поскольку все предшествующее развитие отечественной психологии практически не было обращено к проблеме бессознательного, в особенности в контексте совершенствования психологической культуры здорового человека. Естественно, не следует противопоставлять сознательный и неосознаваемый пласты психической жизни. В частности, отход от ригидности и развитие гибкости осознаваемых психологических образований, культивирование творческого потенциала несомненно облегчают установление адекватных контактов сфер осознаваемого и бессознательного. Сознательные образования можно часто уподобить непробиваемому ледяному панцирю, который не позволяет бессознательным компонентам подняться на уровень осознаваемого. В подобных случаях культивирование психологической рефлексии, гибкости может способствовать облегчению упомянутого контакта.

Практическая работа психолога по оказанию помощи в развитии компетентного общения позволяет увидеть ограниченность известного марксистского представления о личности как совокупности общественных отношений. Фактически данное определение ориентирует на односторонний социоцентрический подход к пониманию компетентного общения. В интерпретации личностного развития в целом и компетентного общения в том числе главной оказывается категория интериоризации. То есть предполагается определенная позитивная корреляция между масштабом освоения социальных норм, требований и пр. и степенью зрелости, компетентности.

По сути, в становлении личности при этом учитывалась только ориентация на «внешний зов» – зов общества. В практике оказания психологической помощи часто можно было встретиться с людьми, которые в результате абсолютного принятия подобной стратегической

установки проживали фактически не свою жизнь, предавая забвению «внутренний зов» – собственные потребности, установки, запросы. Действительно, невозможно жить в обществе, не ориентируясь на его требования. Однако более адекватным в подходе к компетентному общению представляется сочетание социоцентрической и антропо-гуманистической ориентации, предполагающее взгляд на человека как на продукт природы и общества, единства изначального и обретаемого.

В такой логике естественной предстает реконструкция принципа здорового, разумного эгоизма, который предполагает первичную заботу человека о гармоничном развитии собственного потенциала как в конце концов предпосылки полноценной заботы о другом человеке. На наш взгляд, данный принцип вполне согласуется с известной библейской формулой «возлюби ближнего, как самого себя».

Психологи-исследователи в изучении общения обычно выделяют такие его грани, как перцептивная, коммуникативная, интерактивная (Г.М. Андреева). Имеется в виду, что общение одновременно выступает как восприятие партнерами друг друга, обмен между ними информацией и как их взаимодействие (например, конфликтное, кооперативное).

В современной психологии наработан большой объем эмпирических данных относительно каждой из упомянутых граней общения. Существуют разные традиции их осмысления. В интересующем нас контексте существенно подчеркнуть различное протекание упомянутых реальностей с точки зрения монологической (субъект-объектной) или диалогической (субъект-субъектной) их организации. И восприятие, и коммуникация, и взаимодействие протекают по-разному в зависимости от того, обращен ли человек к самому себе и своему партнеру как субъект к субъекту либо объектно.

Соответственно, в рамках компетентного общения можно говорить о компетентности перцептивной (точном восприятии себя и партнеров по общению), коммуникативной компетентности (адекватном обмене информацией) и интерактивной. Кроме того, каждый из трех названных видов компетентности может быть представлен моделью монологической или диалогической, моделью Д. Карнеги или моделью Э. Шострома (анти-Карнеги).

К практике развития компетентного общения можно подходить с разных точек зрения. Можно ориентироваться на обогащение, полноту, полифоничность, и в таком случае основной оказывается направленность на обретение многообразной палитры психологических позиций и средств, которые помогают полноте самовыражения партнеров, всем граням их точности – перцептивной, коммуникативной, интерактивной. В случае помощи в преодолении тех или иных трудностей общения может быть выделена, акцентирована какая-либо одна грань, одна позиция, один срез средств. В частности, не случайно совершенствование служебно-делового и интимно-личностного общения обеспечивается различными видами социально-психологического тренинга. В целом же компетентность в общении связана не с овладением какой-либо одной позицией в качестве наилучшей, но с приобщением к их комплексу. Умение вовлекать, использовать всю палитру личностных возможностей, как бы играя на всех психологических инструментах – один из показателей психологической зрелости и компетентности.

При всем многообразии возможных ориентиров в развитии компетентного общения стратегическим является выбор гуманистической направленности. Это определяется не соответствием последней реалиям современной рыночной стихии (хотя в некотором смысле и об этом можно говорить), а в первую очередь учетом принципа эколого-психологической защиты и компенсации. Гуманистическая направленность общения реализует заботу о психологической экологии, об экологических условиях сохранности человека как гармоничной психологической целостности. Она является противовесом чрезмерной активизации в

современной жизни жесткой конкурентной борьбы и взаимного вытеснения. Минимизация гуманистической практики человеческих контактов, истончение этого слоя человеческих отношений может вести к весьма неблагоприятным психологическим последствиям.

2.2. О ПОНЯТИЙНОЙ СХЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА КОНФЛИКТА⁸

Понятие конфликта трактуется в рамках социальной психологии достаточно широко. По существу оно оказывается эквивалентным философскому понятию противоречия. Исследование проблемы противоречия (конфликта) является для марксистско-ленинской теории традиционным. Методологической основой анализа противоречия служит, как известно, учение диалектического материализма, в котором эта категория является ключевой. В марксистской общесоциологической теории – историческом материализме – понятие противоречия в его социальном проявлении детально исследуется в связи с проблемами диалектики производительных сил и производственных отношений, базиса и надстройки, классов и классовой борьбы, государства, социальной революции и т. д. Теория научного коммунизма прослеживает конкретные проявления законов классовой борьбы и революции при переходе от капиталистической общественно-экономической формации к коммунистической. Изучению проблем конфликта посвящены также многочисленные марксистские исследования в области политической экономии, истории, этики, юриспруденции, педагогики.

В зарубежной литературе лишь последние пятнадцать-двадцать лет отмечены значительным повышением интереса к проблеме социального конфликта. Эта тема представлена во многих работах, авторами которых являются международники, философы, социологи, экономисты, психологи. Показательна наметившаяся в буржуазном обществоведении тенденция выделять особую междисциплинарную область, посвященную изучению конфликта, – так называемую конфликтологию. Возрастание интереса к проблеме конфликта диктуется целым рядом причин. В первую очередь здесь, видимо, следует назвать дальнейшее обострение противоречий современного капитализма, что ставит перед буржуазными идеологами задачу поиска способов хотя бы временной стабилизации социально-политических устоев капиталистического общества. Необходимость теоретического осмысления различных аспектов современных международных отношений, и в частности международного конфликта, также стимулировала повышение интереса к рассматриваемой проблеме. И, наконец, следует отметить характерное для эпохи научно-технической революции умножение и усложнение системы социальных связей личности как важную социально-психологическую предпосылку исследовательского интереса к конфликту.

Зарубежная социальная психология с самого начала своего возникновения уделяла теме конфликта большое внимание. Достаточно упомянуть таких ее основателей, как Фрейд, Левин, Шериф, в работах которых эта тема была доминирующей. Имманентная буржуазной социальной психологии, как и всему буржуазному обществоведению, тенденция психологизировать социальные процессы проявляется и в подходе к конфликту.

Всякий социальный конфликт рассматривается как явление, имеющее по преимуществу психологические и социально-психологические корни. Такая постановка вопроса, во-первых, не позволяет увидеть существо социального конфликта и, во-вторых, неверно ориентирует в

⁸ Петровская Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. С. 126–143.

исследовании самих социально-психологических его аспектов.

С позиций марксистской методологии социальный конфликт обусловлен в первую очередь объективными социально-экономическими детерминантами. Вместе с тем очевидно, что конфликт представляет собой сложное комплексное явление, и основанием для широкого поля социально-психологических исследований этого феномена служит, с одной стороны, присутствие вторичных социально-психологических аспектов, сторон во всяком конфликте, а с другой – наличие частного класса конфликтов, порождаемых социально-психологическими факторами.

Важным методологическим ориентиром всякого исследования служит адекватная понятийная схема изучаемого явления. В данной статье предпринимается попытка вычленения круга понятий, важного для социально-психологического исследования конфликта. Упомянутый круг понятий мы рассмотрим в рамках четырех основных категориальных групп: структура конфликта, его динамика, функции и типология.

Структура конфликта. Анализируя структуру конфликта, можно выделить следующие основные понятия: стороны (участники) конфликта, условия протекания конфликта, образы конфликтной ситуации, возможные действия участников конфликта, исходы конфликтных действий. Рассмотрим перечисленные понятия по порядку.

Стороны конфликта. Участниками, или сторонами, конфликта могут быть отдельные индивиды, социальные группы и организации, государства, коалиции государств и так далее. С точки зрения специальных интересов социальной психологии, исследующей внутриличностные (интраперсональные), межличностные (интерперсональные) и межгрупповые (интергрупповые) конфликты, наиболее типичными сторонами конфликта являются, по-видимому, отдельные аспекты личности, сами личности и социальные группы. В плане такой классификации сторон возможны конфликты типа: аспект личности – аспект личности, личность – личность, личность – группа, группа – группа. Участники конфликта характеризуются, вообще говоря, широким набором существенных в том или ином отношении признаков. В социально-психологическом отношении участники конфликта характеризуются в первую очередь мотивами, целями, ценностями, установками и пр.

Условия протекания конфликта. Помимо характеристик участников, конфликт существенно зависит от внешнего контекста, в котором он возникает и развивается. Важной составной частью этого контекста выступает социально-психологическая среда, представленная обычно различными социальными группами с их специфической структурой, динамикой, нормами; ценностями и т. д. При этом важно подчеркнуть, что социально-групповую среду необходимо понимать достаточно широко, не ограничиваясь лишь ближайшим окружением личности. Тенденция к такому сужению понятия среды характерна для большинства буржуазных авторов. Типичным примером в этом отношении может служить позиция сторонников интеракционизма в социальной психологии. Последние по существу ограничивают понятие среды контекстом малой группы. Для марксистских исследований характерно значительно более широкое понимание социальной среды личности, существенно включающее в себя помимо малых групп большие социальные группы, такие, как классы, нации, профессиональные группы и т. д. Без учета влияния этого более широкого контекста невозможно понять содержательную сторону мотивов, ценностей, норм и других социально-психологических аспектов социальных процессов вообще и конфликта в частности (Дилигенский, 1969; Буюва, 1968).

Образы конфликтной ситуации. Характеристики участников конфликта и особенности условий его протекания определяют конфликтное поведение сторон. Однако указанное определяющее влияние никогда не осуществляется непосредственно. Опосредствующим

звеном выступают идеальные картины, образы конфликтной ситуации, имеющиеся у каждого из участников конфликта. Эти внутренние картины ситуации включают представления участников о самих себе (своих мотивах, целях, ценностях, возможностях и т. п.), представление о противостоящих сторонах (их мотивах, целях, ценностях, возможностях и т. п.) и представление о среде, в которой складываются конфликтные отношения. Именно эти образы, идеальные картины конфликтной ситуации, а не сама реальность являются непосредственной детерминантой конфликтного поведения участников. Последнее обстоятельство представляется принципиально важным с точки зрения социально-психологических исследований конфликта. Оно обнаруживает, возможно, наиболее существенный срез социального конфликта как объекта социально-психологического анализа.

В целом образы, внутренние картины конфликтной ситуации порождаются и обуславливаются объективной реальностью. Однако отношения образов и реальности весьма сложны, и они допускают, в частности, случаи серьезного расхождения. Ниже мы еще остановимся на этом вопросе.

Возможные действия участников конфликта. Образы конфликтной ситуации, имеющиеся у ее участников, определяют набор возможных действий, предпринимаемых сторонами. Поскольку действия противостоящих сторон в большой степени влияют друг на друга, взаимообуславливаются, в любом конфликте они приобретают характер взаимодействия. Заметим, кстати, что в теории игр, исследующей формальные модели конфликта, существует специальный термин для описания действия, учитывающего все возможные ответные реакции противостоящей стороны. Мы имеем в виду термин «стратегия», играющий ключевую роль в случае матричного представления конфликта. Существенно отметить, что помимо своей непосредственной функции, например способствовать достижению своих целей, препятствовать достижению целей противостоящей стороны и т. п., действия включают также моменты общения сторон и играют в этой связи важную информационную функцию.

Как отмечает Т. Шеллинг (*Schelling*, 1963), имея в виду конфликтную ситуацию, слова часто дешевы, участники предпочитают судить о намерениях, ценностях, возможностях противостоящих сторон в первую очередь не по их словам, а по их действиям. Аналогичным образом они часто обращаются к действиям для того, чтобы передать противостоящей стороне свои намерения, оценки и продемонстрировать свои возможности.

Исходы конфликтных действий. Исходы (или, иными словами, последствия, результаты конфликтных действий) не представляют собой нечто, лежащее за пределами самого конфликта. Напротив, они органично вплетены в самый конфликт. Во-первых, они включаются в конфликт на идеальном уровне: участники конфликта с самого начала имеют некоторый образ возможных исходов и в соответствии с этим образом выбирают свое поведение. Не менее существенно, однако, что и сами реальные последствия конфликтных действий оказываются составным элементом процесса конфликтного взаимодействия. Как правило, в конфликте действия предпринимаются по частям и поэтому перемежаются с их результатами. Осознание этих результатов, коррекция участниками своих представлений о конфликтной ситуации на основе такого осознания – важный момент конфликтного взаимодействия.

Динамика конфликта. Всякий реальный конфликт представляет собой процесс. Рассмотрение конфликта в динамике предполагает вычленение стадий конфликта. К их числу можно отнести следующие: а) возникновение объективной конфликтной ситуации; б) осознание объективной конфликтной ситуации; в) переход к конфликтному поведению; г) разрешение конфликта.

Возникновение объективной конфликтной ситуации. В большинстве случаев конфликт порождается определенной объективной конфликтной ситуацией. Существо последней в общем

и схематичном виде можно представить следующим образом. Стороны А и Б оказываются участниками объективной конфликтной ситуации, если стремление стороны А к достижению некоторого желаемого для нее состояния С объективно препятствует достижению стороной Б некоторого желаемого для нее состояния Д и наоборот. В частных случаях С и Д могут совпадать. Это, например, имеет место, когда оба участника, А и Б, стремятся к одной и той же цели, но при этом достижение этой цели одним из них исключает достижение ее другим. Кроме того, А и В могут оказаться сторонами одной и той же личности, в этом случае мы имеем дело с внутриличностным конфликтом.

Какое-то время объективная конфликтность ситуации не осознается сторонами. Эту стадию поэтому можно назвать стадией потенциального конфликта, ибо подлинным конфликтом он становится лишь после восприятия, осознания объективной ситуации ее участниками.

Осознание объективной конфликтной ситуации. Чтобы конфликт стал реальным, участники его должны осознать сложившуюся ситуацию как конфликтную. Именно восприятие, понимание реальности как конфликтной порождает конфликтное поведение. Обычно понимание ситуации в качестве конфликтной является результатом осмысления реально сложившегося объективного противоречия интересов, стремлений. Однако нередко конфликтность образов возникает в случае, когда объективная основа конфликта отсутствует. Более детально возможны следующие варианты отношений между идеальными картинками и реальностью:

1. Объективная конфликтная ситуация существует, и стороны считают, что структура их целей, интересов конфликтна, и правильно понимают существо реального конфликта, то есть правильно оценивают себя, друг друга и ситуацию в целом. В этом случае перед нами адекватно понятый конфликт.

2. Объективная конфликтная ситуация существует, и стороны воспринимают ситуацию как конфликтную, однако с теми или иными существенными отклонениями от действительности. Это случай неадекватно понятого конфликта.

3. Объективная конфликтная ситуация существует, но она не осознается сторонами. В этом случае мы по сути не имеем дело с конфликтом как социально-психологическим явлением, поскольку психологически он не существует для сторон и они конфликтным образом не взаимодействуют.

4. Объективная конфликтная ситуация отсутствует, но тем не менее отношения сторон ошибочно воспринимаются ими как конфликтные. В этом случае мы имеем дело с так называемым ложным конфликтом.

5. Конфликтность отсутствует и объективно, и на уровне осознания.

Для социально-психологического анализа, по-видимому, особенно интересны случаи неадекватно понятого и ложного конфликта. Поскольку именно внутренняя картина ситуации, имеющаяся у участников, определяет их непосредственное поведение в конфликте, важно тщательно исследовать, с одной стороны, факторы, определяющие ее отклонение от реальности (например, уровень информированности участников, структура их коммуникаций и т. д.), и с другой – механизм влияния самих этих отклонений на течение конфликта (его продолжительность, интенсивность, характер разрешения и т. п.).

Кроме того, осознание ситуации как конфликтной всегда сопровождается эмоциональным окрашиванием. Возникающие эмоциональные состояния оказываются включенными в динамику любого конфликта, активно влияя на его течение и исход. Механизм возникновения и влияния эмоциональных состояний участников конфликта на его развитие также является специфической проблемой социально-психологического анализа.

Переход к конфликтному поведению. Помимо эмоционального окрашивания, осознание конфликтной ситуации может сопровождаться переходом к конфликтному поведению сторон. Конфликтное поведение можно определить как действия, направленные на то, чтобы прямо или косвенно заблокировать достижение противостоящей стороной ее целей, намерений и так далее. Заметим, что необходимым условием, необходимым признаком конфликтного поведения является его осознание сторонами в качестве именно конфликтного. Если, например, сторона А предпринимает действия, блокирующие достижение стороной Б ее целей, но при этом ни А, ни Б не сознают, что эти действия препятствуют Б, то поведение А нельзя назвать конфликтным.

Конфликтное поведение одной стороны по отношению к другой не обязательно является результатом осознания конфликтной ситуации между этими сторонами. Конфликтное поведение А по отношению к Б может быть, например, формой снятия внутренних напряжений А. В этом случае мы обычно имеем дело с переходом внутреннего конфликта во внешний.

Конфликтные действия резко обостряют эмоциональный фон протекания конфликта, эмоции же, в свою очередь, стимулируют конфликтное поведение. Вообще существенно, что взаимные конфликтные действия способны видоизменять, усложнять первоначальную конфликтную структуру, привнося новые стимулы для дальнейших действий. Таким образом, стадия конфликтного поведения порождает тенденции к эскалированию, дестабилизации конфликта.

Вместе с тем этой же стадии свойственны и тенденция противоположного характера. Дело в том, что конфликтные действия выполняют в известном смысле познавательную функцию. Стороны вступают в конфликт с некоторыми гипотетическими, априорными картинами своих интересов, возможностей и т. п., намерений, ценностей другой стороны и определенными предположительными оценками среды. В ходе конфликтных действий стороны сталкиваются с самой действительностью, которая корректирует их первоначальные априорные картины. Эта коррекция приводит к более адекватному пониманию сторонами имеющейся ситуации, что, в свою очередь, обычно способствует разрешению конфликта по крайней мере в форме прекращения конфликтных действий.

Нередко конфликт отождествляют со стадией конфликтного поведения. Такое отождествление представляется ошибочным: конфликт – значительно более сложное, многогранное явление. Однако справедливо, что переход к конфликтному поведению означает вступление конфликта в свою открытую, явную и обычно наиболее острую стадию. И поэтому, естественно, что в первую очередь на устранение конфликтного поведения направлены различные способы разрешения конфликта.

Разрешение конфликта. Разрешение – заключительная стадия эволюции конфликта. Разрешение конфликта возможно, во-первых, за счет преобразования самой объективной конфликтной ситуации и, во-вторых, за счет преобразования образов ситуации, имеющих у сторон. Вместе с тем и в том и другом случаях возможно двойное разрешение конфликта: частичное, когда исключается только конфликтное поведение, но не исключается внутреннее сдерживаемое побуждение к конфликту у сторон, и полное, когда конфликт устраняется и на уровне фактического поведения, и на внутреннем уровне. Полное устранение конфликта за счет преобразования объективной конфликтной ситуации мы имеем, например, когда посредством разведения сторон они лишаются возможности и необходимости контакта и, следовательно, конфликтного взаимодействия (перевод одного из конфликтующих сотрудников в другое подразделение). К тому же типу относится разрешение конфликта, состоящего в борьбе сторон за некоторые ограниченные ресурсы, посредством изыскания дополнительных ресурсов и полного удовлетворения ими обеих сторон. (Покупка второго телевизора в семье, если два ее члена желают одновременно смотреть разные программы.)

Частичное разрешение конфликта на объективном уровне имеет место, когда посредством соответствующей модификации реальных условий среды конфликтная ситуация преобразуется таким образом, что стороны оказываются незаинтересованными в продолжении конфликтных действий, хотя стремление достичь первоначальной цели у сторон остается. К этому типу относятся, например, многие чисто административные решения конфликта, вводящие определенные запреты и санкции на случай их нарушения.

Разрешение конфликта посредством изменения образов, имеющих у сторон, – особенно интересный для социального психолога случай. Подобное разрешение конфликта (полное или частичное) предполагает прежде всего переструктурирование имеющихся ценностей, мотивов, установок, а также принятие новых, и поэтому здесь уместен весь арсенал средств, разрабатываемых социальной психологией для этих целей.

Заключая рассмотрение динамики конфликта, уместно отметить также следующее. Во-первых, все сказанное выше относительно динамики конфликта не следует понимать в том смысле, что всякий конфликт непременно проходит каждую из перечисленных стадий. Например, сложившаяся объективная конфликтная ситуация может остаться незамеченной, не воспринятой сторонами. В этом случае конфликт ограничится своей первой стадией и останется на уровне потенциального. С другой стороны, стадия восприятия ситуации как конфликтной может наступить в условиях, когда объективная конфликтная ситуация отсутствует. Далее, разрешение конфликта может последовать непосредственно за его восприятием, прежде чем стороны предпримут какие-то конфликтные действия в отношении друг друга. Исследования социально-психологических факторов, влияющих на тот или иной вариант течения конфликта, – одна из задач социального психолога.

Во-вторых, важным моментом динамики конфликта являются его возможные переходы из одних форм в другие. Диапазон таких переходов весьма широк. Например, внутренний конфликт (внутриличностный, внутригрупповой) может переходить во внешний (межличностный, межгрупповой) и внешний – во внутренний. Последнее, в частности, имеет место в случае частичного разрешения конфликтов, когда тем или иным образом пресекается конфликтное поведение, направленное вовне (на противостоящую сторону), но внутреннее стремление к этому конфликтному поведению не исчезает, а лишь сдерживается, порождая тем самым внутреннее напряжение, внутренний конфликт. Далее, упоминавшийся нами ложный конфликт, то есть конфликт, возникающий при отсутствии объективной конфликтной ситуации в силу ошибочного взаимного восприятия сторон, может трансформироваться в истинный, подлинный. Аналогичным образом истинный (ложный) конфликт по одному поводу может перейти в истинный (ложный) конфликт по другому поводу и т. д. Последнее, например, происходит, когда конфликт, возникший на личной почве, перерастает в деловой и обратно.

При исследовании взаимоотношений в различных группах социальному психологу довольно часто также приходится сталкиваться с серией частных, на первый взгляд неоправданных конфликтов, которые на самом деле репрезентируют какой-то глубокий, серьезный конфликт. Последний, являясь базовым, иррадирует, обрастая совокупностью внешних, более мелких конфликтов.

Функции конфликта. Если исходить из большого числа социально-психологических исследований, направленных на поиски путей устранения конфликта из внутриличностной сферы, сферы межличностных, внутригрупповых и межгрупповых отношений, то легко прийти к ошибочному выводу, что конфликт играет лишь негативную роль, выполняет лишь деструктивную функцию. В действительности, однако, социальный конфликт, будучи одним из наиболее ярких проявлений противоречия, сам внутренне противоречив, выполняя не только деструктивную, но и конструктивную функцию. При выяснении роли конфликта

принципиально важен конкретный подход. Один и тот же конфликт может быть деструктивным в одном отношении и конструктивным в другом, играть негативную роль на одном этапе развития, в одних конкретных обстоятельствах и позитивную – на другом этапе, в другой конкретной ситуации.

Деструктивная функция конфликта. Проявления деструктивных функций конфликта крайне разнообразны. Внутриличностный конфликт, например, порождает состояние психологического дискомфорта, который влечет, в свою очередь, серию различных негативных последствий и в крайних случаях может привести к разрушению личности. На уровне группы конфликт может нарушать систему коммуникаций, взаимосвязей, ослаблять ценностно-ориентационное единство, снижать групповую сплоченность и в итоге понижать эффективность функционирования группы в целом. Аналогичным образом деструктивные функции конфликта проявляются и в межгрупповых взаимоотношениях. Заметим, что деструктивное влияние конфликта может иметь место на каждом из этапов его эволюции: этапе объективной конфликтной ситуации, этапе ее осознания сторонами, этапе конфликтного поведения, а также на стадии разрешения конфликта. Особенно остро деструктивные воздействия конфликта обнаруживаются обычно на стадии конфликтного поведения, конфликтных действий.

Конструктивная функция конфликта. Конструктивные воздействия конфликта также весьма многообразны. Так общеизвестно, что внутриличностный конфликт не только способен оказывать негативное влияние на личность, но и часто служит мощным источником развития личности, ее совершенствования (например, в виде чувства неудовлетворенности собой) (Теоретические проблемы психологии личности, 1974). В групповых и межгрупповых отношениях конфликт может способствовать предотвращению застоя (стагнации), служит источником нововведений, развития (появление новых целей, норм, ценностей и т. п.). Конфликт, особенно на стадии конфликтного поведения, играет познавательную роль, роль практической проверки и коррекции имеющихся у сторон образов ситуации. Кроме того, обнаруживая, обнажая объективные противоречия, существующие между членами группы (группами), и устраняя их на стадии разрешения, конфликт освобождает группу от подтачивающих ее факторов и тем самым способствует ее стабилизации. Общеизвестно также, что внешний конфликт может выполнять интегративную функцию, сплачивая группу перед лицом внешней опасности, внешних проблем. Как это видно отчасти из вышесказанного, конструктивные функции конфликта, подобно его деструктивным функциям, могут проявлять себя на всех этапах эволюции конфликта.

Для марксизма в целом характерно подчеркивание именно двойственной роли социального конфликта, выполнение им не только деструктивной, но и конструктивной функции. Как известно, центральной идеей всей марксистской диалектики является трактовка противоречия как источника всякого развития вообще и социального прогресса в частности. Концепции классовой борьбы и социальной революции, служащие краеугольными камнями марксистской социальной теории, являются конкретной реализацией указанного диалектического принципа.

В отличие от марксизма буржуазному обществоведению свойственна тенденция к одностороннему рассмотрению конфликта, акцентирующему внимание на его деструктивных функциях. В области социологии типичным примером может служить позиция школы структурно-функционального анализа. Преследуя явно апологетические цели и ограничивая область исследования социальными механизмами, способствующими «интеграции», «адаптации», «сохранению равновесия» общества, Т. Парсонс, Р. Мертон и другие буржуазные социологи-функционалисты рассматривают противоречия и конфликты как аномалию, своего

рода социальную болезнь.

Совершенно отчетливый акцент на деструктивной функции конфликта свойствен также основным направлениям зарубежной психологии и социальной психологии. Психоаналитическая теория с ее принципом удовольствия и трактовкой внутриличностного конфликта в качестве источника психических заболеваний, теория поля К. Левина с ее акцентом на сокращении напряжения, теория когнитивного диссонанса с ее сосредоточенностью на уменьшении, снятии диссонанса могут служить достаточно характерными примерами.

В современном буржуазном обществоведении наметилась, правда, тенденция рассматривать конфликт не только как явление деструктивное. Этот подход, идущий от Г. Зиммеля и связанный в первую очередь с именами Л. Козера, Р. Дарендорфа, М. Дойча, пытается вычленивать позитивные функции конфликта (*Coser*, 1956; *Dahrendorf*, 1959; *Deutsch*, 1973). Однако, будучи ограничены социальными классовыми рамками, буржуазные исследователи трактуют эти позитивные функции весьма односторонне, с позиций социального консерватизма и социальной апологетики, отождествляя их по существу со способностью конфликта служить целям стабилизации и адаптации сложившейся социальной системы.

Типология конфликта. Как уже отмечалось, социальные конфликты исследуются целым рядом дисциплин, и в каждой из них существует множество различных типологий конфликта. Последнее справедливо и в отношении социальной психологии. В зарубежной литературе, например, различные классификации конфликта представлены в работах М. Дойча, А. Рапопорта, Д. Бернарда, Л. Козера, Л. Понди, Р. Мака и Р. Снайдера и т. д.

Подобное разнообразие типологий конфликта неизбежно и оправданно. Изучая конфликт с самых различных точек зрения, исследователи могут выделять самые разные, существенные для их частных целей основания классификации и соответственно получать различные виды типологии⁹. Ввиду этого любые попытки предлагать какую-либо единственную, так сказать истинную, классификацию конфликта представляются заведомо неоправданными. Поскольку настоящая статья преследует методологические цели, мы ограничимся в рассмотрении проблемы типологии некоторыми методологическими замечаниями.

Типологизация конфликта играет важную методологическую роль. Она служит не только средством охвата и упорядочения накопленных знаний, что уже само по себе весьма существенно, но и часто играет заметную эвристическую роль в процессе получения новых знаний. Попытки проанализировать имеющиеся конкретные примеры конфликтных ситуаций с точки зрения выбранного основания классификации нередко обнаруживают совершенно новые аспекты конфликтов, ускользавшие ранее от внимания исследователя.

В полной мере, однако, методологическая роль типологизации конфликта может сказаться лишь при выполнении основных логических требований, предъявляемых к научной классификации. В частности, основание классификации должно быть четко выделено и последовательно проведено, в результате чего классификация должна оказаться полной (по выделенному основанию) и непересекающейся.

Упомянутые логические требования, однако, весьма часто нарушаются. В качестве

⁹ Например, А.А. Ершов предлагает различать конфликты при их социально-психологическом исследовании по следующим признакам: по источнику, по содержанию, по значимости, по типу разрешения, по форме выражения, по типу структуры взаимоотношений, по социальной формализации, по социально-психологическому эффекту, по социальным результатам (*Социальная психология и социальное планирование*, 1973, с. 37–38). При этом следует иметь в виду, что такой перечень, с одной стороны, не является исчерпывающим, а с другой стороны, каждый из упомянутых признаков общего характера включает фактически широкий круг более конкретных признаков, каждый из которых может быть основанием для деления.

характерного примера можно привести типологию конфликтов, предлагаемую М. Дойчем (*Deutsch*, 1973, pp. 11–15). Дойч выделяет следующие шесть типов конфликта:

1. «*Подлинный конфликт*». Это конфликт, «который существует объективно и воспринимается адекватно». (Если жена хочет использовать свободную комнату в доме для занятия живописью, а муж в качестве кабинета, они вступают в «истинный» конфликт.)

2. «*Случайный, или условный, конфликт*». Существование этого типа конфликта «зависит от легко изменяемых обстоятельств, что, однако, не осознается сторонами». («Подлинный конфликт» предыдущего примера превращается в «случайный», если допустить, что жена и муж не замечают, что имеется еще мансарда, гараж или какое-то другое помещение, которое легко может быть преобразовано в кабинет или студию.)

3. «*Смещенный конфликт*». В этом случае имеется в виду «явный конфликт», за которым скрывается некоторый другой, скрытый конфликт, лежащий в основе явного. (Предыдущий пример модифицируется в пример «смещенного конфликта», если энергичный спор по поводу свободной комнаты происходит в условиях, когда муж и жена фактически мало или совсем не заинтересованы в студии или кабинете, а возникшее столкновение служит проявлением какого-то другого, более серьезного, возможно даже неосознаваемого конфликта.)

4. «*Неверно приписанный конфликт*». Это конфликт «между ошибочно понятыми сторонами и как результат – по поводу ошибочно истолкованных проблем». (Когда, например, порицают ребенка за что-то, что он был вынужден сделать, исполняя предписание родителей.)

5. «*Латентный конфликт*». Это конфликт, «который должен был бы произойти, но которого нет», поскольку он по тем или иным причинам не осознается сторонами.

6. «*Ложный конфликт*». Это случай, когда отсутствуют «объективные основания» для конфликта, и последний существует только в силу ошибок восприятия, понимания.

В качестве оснований для классификации Дойч называет «отношение между объективным состоянием дел и состоянием дел, как оно воспринимается конфликтующими сторонами» (*Deutsch*, 1973, p. 11). Подобная формулировка, однако, не может выступать в роли действительного основания, поскольку она крайне неопределенна. Знакомство с самой классификацией и примерами позволяет предположить, что фактически в качестве основания используется наличие или отсутствие у конфликтов по крайней мере следующих трех признаков: существование объективной конфликтной ситуации, факт осознания этой ситуации и адекватность этого осознания. Поскольку основание классификации сколько-нибудь четко не сформулировано, полученные Дойчем типы конфликта часто пересекаются. Например, пятый тип конфликта не исключает третьего, четвертого и шестого, шестой не исключает третьего и четвертого, что, впрочем, признает и сам автор. Наконец, отсутствие четкого основания не позволяет выяснить, является ли приведенная классификация полной (по соответствующему основанию) или же она неполна.

Помимо затронутых выше аспектов: структуры, динамики, функций и типологии конфликта – имеется еще одна весьма существенная сторона рассматриваемой проблемы, заключающаяся в *практическом отношении* к конфликту. В рамках этого аспекта можно выделить целый ряд важных понятий: помимо упоминавшегося ранее разрешения конфликта, можно, например, назвать предотвращение конфликта, его профилактику, ослабление и т. п. Однако, как уже отмечалось, конфликт не является безусловно негативным и нежелательным, названные понятия являются частным случаем более общей позиции по отношению к конфликту, а именно позиции *управления им*. В плане управления конфликтом наряду с его разрешением, предотвращением, ослаблением и т. д. следует также назвать симптоматику, диагностику, прогнозирование и контролирование конфликта. Рассмотрение этого круга категорий, относящихся уже не к самому исследованию конфликта, а к практическому

использованию результатов такого исследования, является большой самостоятельной проблемой и выходит за рамки настоящей статьи. Тем не менее хотелось бы подчеркнуть в заключение огромную значимость только что затронутого круга вопросов, поскольку именно практическим целям управления конфликтом во всех его аспектах служит собственно исследование конфликта, выявление его социально-психологических механизмов и закономерностей.

Литература:

Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968.

Дилигенский Г.Г. Марксистская концепция классового сознания и ее критики // Вопросы философии. 1969. № 2.

Социальная психология и социальное планирование / Под ред. Е.С. Кузьмина, А.А. Бодалева. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1973.

Теоретические проблемы психологии личности / Под ред. Е.В. Шороховой, К.К. Платонова и др. М.: Наука, 1974.

Coser L. The function of social conflict. Glencoe: Free Press, 1956.

Dahrendorf R. Class and class conflict in industrial society. Stanford: Stanford University Press, 1959.

Deutsch M. The resolution of conflict. New Haven: Yale University Press, 1973.

Schelling T. The strategy of conflict. Cambridge: Harvard University Press, 1963.

2.3. К вопросу о природе конфликтной компетентности¹⁰

Конфликтная компетентность, или компетентность человека в конфликтной ситуации, представляет собой сложное интегральное образование. К пониманию его природы можно подойти с разных позиций. Мы рассматриваем конфликтную компетентность как составную часть компетентности в общении и в контексте задач практического психолога по совершенствованию общения, в том числе конфликтного. Таким образом, в данном случае исходные ключевые термины – это «компетентность», «конфликт», «общение». Речь пойдет о межличностном конфликте, но не латентном (скрытом, потенциальном, по сути – предконфликте), а о ситуациях, в которых конфликтующие лица как-то действуют, то есть поведенчески себя проявляют.

Мы исходим из того, что в обществе, во взаимоотношениях людей всегда есть предпосылки конфликта. Это, например, объективно существующая ограниченность ресурсов (природных, социальных, психологических) и связанное с ней противостояние человеческих интересов, а также несхожесть мнений, представлений, идей в отношении одной и той же какой-либо реальности – природной, социальной и т. д.

В силу перечисленных обстоятельств конфликт из человеческой жизни неустраним. Тем не менее возможности влияния человека на конфликт значительны. В данном случае нас интересуют возможности психологического вмешательства в конфликт. На наш взгляд, такое вмешательство в первую очередь связано с характером, уровнем психологической культуры общества и отдельного человека. Известно, что разные подходы к воспитанию, социализации в

¹⁰ *Петровская Л.А.* К вопросу о природе конфликтной компетентности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1997. № 4. С. 41–45.

целом сопряжены с различными способами восприятия конфликта и отношения к нему. Психологическое влияние возможно в первую очередь именно на восприятие конфликта человеком и на его отношение к нему, хотя, конечно, спектр этого влияния более широк. Как участники воспримут конфликт, как отнесутся к нему – это часто оказывается решающим для его преодоления. Здесь уместно воспроизвести пример с двумя людьми, получившими в одной и той же ситуации по полстакана воды. Реакция одного из них: «Стакан наполовину полон, и я благодарен за это». Реакция другого: «Стакан наполовину пуст, и я чувствую себя обманутым». Разница между этими двумя позициями не в том, что люди имеют, а в том, как они воспринимают то, что имеют.

Как и всякое общение, конфликтное общение предполагает наличие участников и ситуации. Многообразие конфликтного общения обычно связано с изменением этих характеристик – кто выступает сторонами конфликта, какова конкретно ситуация. Соответственно такому представлению о структуре конфликтного общения основными образующими конфликтной компетентности выступают компетентность участника в собственном Я («Я-компетентность»), то есть его адекватная ориентация в собственном психологическом потенциале, а также в потенциале другого участника (участников), и ситуационная компетентность. В данном случае важно не просто перечислить необходимые составляющие компетентности, но существенно упорядочить, ранжировать их адекватным образом.

В приведенном перечне «Я-компетентность» не случайно названа первой. Жизнь каждого человека наполнена конфликтами в разных ситуациях и с разными участниками. Но обязательная составляющая всего этого многообразия – сам человек, меняющий партнеров, ситуации, задачи. Следовательно, адекватная ориентация в собственном психологическом потенциале является первичной и базовой образующей компетентности в общении, в том числе конфликтном, ибо именно точность данного психологического инструмента определяет и качество других составляющих, а также результата.

Термин «компетентный» означает, среди прочего, «знающий, сведущий в определенной области». Конечно, знание о конфликте – необходимый компонент компетентности, однако можно быть очень осведомленным, информированным человеком, но тем не менее не всегда оказываться компетентным в конфликте. Знания действенны, если они не остаются лишь внешней информацией, но соотносятся с личным опытом, встраиваются в него. При этом условии они могут оказать мотивирующее влияние, стать компонентом социальной установки, то есть готовностью действовать определенным образом по отношению к себе, другим, к ситуации. На наш взгляд, основной гуманистический критерий конфликтной компетентности – это такое завершение конфликта, такой выход из него, который сопровождается личностным развитием участников, их самореализацией.

Важнейшая характеристика конфликтной компетентности – субъектная позиция участника. В противоположность возможному «темному» участию в конфликте (когда человек не отдает отчета, куда «несет его ход событий»), субъектная позиция предполагает видение, более или менее адекватное, того, кто, что, как, куда, с какими возможными последствиями... Таким образом, субъектная позиция в конфликте как показатель компетентности – это прежде всего рефлексивная культура, которая предполагает, что человек способен стать своеобразным посредником самому себе в конфликте. Происходит как бы раздвоение участника: с одной стороны, он непосредственно вовлечен в конфликт, а с другой – он же отслеживает себя (в определенной степени естественно) в конфликте, таким образом участвуя в нем опосредованно. Отслеживание всех составляющих конфликта – дело отнюдь не простое. Это можно видеть, в частности, на примере идентификации участников конфликта. Внешне представленные и

реальные участники могут не совпадать (например, конфликт учащегося и учителя может скрывать за собой конфликт учителя и родителей ученика).

Рефлексивная культура в конфликте включает наряду с готовностью и умением обратиться к исследованию собственного психологического потенциала также и умение реконструировать компоненты психологического облика своих партнеров и конфликтных ситуаций. Именно рефлексивно-эмпатийная позиция обеспечивает децентрацию в отношениях, позволяя смотреть на ситуации конфликта не только «с собственной колокольни».

Один из аспектов культивирования рефлексии в конфликте – установление определенного контакта с собственным бессознательным, чтобы силы не уходили на противостояние своему неосознаваемому опыту. Задача эта сложная, но о ней здесь важно упомянуть, поскольку все предшествующее развитие отечественной психологии не было активно обращено к проблеме бессознательного, в особенности в контексте совершенствования психологической культуры здорового человека. Естественно, не следует противопоставлять сознательный и неосознаваемый пласты психической жизни. В частности, отход от ригидности и развитие гибкости осознаваемых психологических образований, культивирование творческого потенциала несомненно облегчают установление адекватных контактов сфер осознаваемого и бессознательного. Часто сознательные образования можно уподобить непробиваемому ледяному панцирю, который не позволяет бессознательным компонентам подняться на уровень осознаваемого. В подобных случаях развитие психологической рефлексии, гибкости может способствовать облегчению упомянутого контакта.

В целом конфликтная компетентность обычно связана не с овладением какой-либо одной позицией в качестве наилучшей, а с адекватным приобщением к их спектру. Известны такие возможные стратегии поведения сторон в конфликтной ситуации, как уход, сотрудничество, соперничество, приспособление, компромисс (по К.У. Томасу). В качестве оснований здесь берутся характер, степень следования участника собственным интересам и мера учета интереса другой стороны. Априори невозможно говорить о единственно правильной (как и о единственно ошибочной) линии поведения в конфликте. Это определяется анализом комплекса составляющих, поэтому желательно владеть набором возможностей в данном отношении. Сотрудничающее партнерство наиболее адекватно гуманистической ориентации участников в конфликте, однако богатство реальных ситуаций вряд ли можно исчерпать одной-единственной позицией. Конфликтная компетентность в современных условиях – это прежде всего освоение позиций партнерства, сотрудничества на фоне владения также и другими поведенческими стратегиями. В этом смысле развитие потенциала плюрализма несомненно сопутствует развитию конфликтной компетентности, как и развитие творческого потенциала, ибо невозможно запрограммировать и предвидеть все многообразие реальных ситуаций.

В конфликтной компетентности как интегральном образовании можно выделить различные уровни: это уровень ценностей личности, уровень ее мотивов, установок и уровень умений. Такая упорядоченность не случайна: на наш взгляд, ценности человека оказывают определяющее влияние на характер его общения и являются стратегическими ориентирами конфликтной практики. При этом имеются в виду ценности различного плана, в том числе экзистенциально-духовные. Здесь уместно привести одну восточную притчу. У мудреца спросили: «Скажите, пожалуйста, что лучше – щедрость или доблесть?» Он ответил: «Щедрому доблесть не нужна». Таким образом, в зависимости от стратегического ценностного выбора (в данном случае щедрости или доблести), развивая свою конфликтную компетентность, человек может либо «наращивать мускулы», либо развивать свой потенциал щедрости, в том числе на уровне умений.

В сфере конфликтной компетентности мы сталкиваемся с определенным набором

социальных стереотипов, установок, которыми общество задает отношение к конфликту. Советское общество было в этом плане весьма амбивалентно – декларировало одновременно и идеологический тезис бесконфликтного развития социализма, и принцип «жизнь – это борьба», раскрываемый в лозунгах типа «кто не с нами – тот против нас», «если враг не сдается – его уничтожают» и т. п. Естественно возникает вопрос: правомерно ли всю жизнь сводить к борьбе? В современной жизни мы сталкиваемся со множеством непродуктивных последствий повсеместного внедрения этого принципа. Например, в нашей стране супружеский развод часто превращается в жесткую баталию, что свидетельствует об отсутствии психологической культуры выхода из конфликтных межличностных отношений. Сегодня в новых социальных условиях стоит задача смены принципиальных установок, связанных с конфликтом.

Важный показатель конфликтной компетентности – уровень культуры саморегуляции, прежде всего эмоциональной. Известно, что большинство межличностных конфликтов сопровождается эмоциональным «шлейфом» – повышенной эмоциональной вовлеченностью участников в ситуацию. Ее индикаторами могут быть, например, резкий тон, повышенный голос, употребление обидных выражений, вкрапление негативных личностных оценок и др. Деструктивный потенциал эмоционального «шлейфа» обычно проявляется в нарушении всех граней общения в конфликтной ситуации – точности социальной перцепции, адекватности протекания коммуникации и действий. Осознание участниками отмеченных моментов – важная предпосылка продуктивного психологического климата развития конфликта. «Иногда уже только этого этапа – осознания, слежения за своими состояниями бывает достаточно для изменения как самого состояния, так и, соответственно, хода взаимодействия. Но иногда нужно “сделать остановку” и что-то изменить» (Введение в практическую социальную психологию, 1996, с. 341).

Завершая краткий очерк основных граней конфликтной компетентности, как мы ее понимаем, отметим, что в современной практической психологии существует целый спектр подходов к решению задачи совершенствования этой компетентности. Мы имеем в виду различного рода программы, ориентированные на развитие самых разных сторон конфликтной компетентности: культивирование рефлексии во всех ее проявлениях, повышение культуры саморегуляции во взаимодействии, развитие коммуникативных умений, потенциала сензитивности, творчества и т. п. Все это проблемы, требующие специального рассмотрения.

Литература:

Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. М.: Смысл, 1996.

2.4. К вопросу о своеобразии социализации взрослого¹¹

Одно из значимых образований психологического облика взрослого – это культура обращенности к собственному сложившемуся психологическому потенциалу. Как пишет по этому поводу, например, Л.И. Анцыферова, «чем дальше продвигается человек по жизненному пути, тем более значительное место в структуре личности начинают занимать конфигурации свойств или черт, сформировавшиеся как реакции индивида на свои собственные качества и формы поведения» (Анцыферова, 1978, с. 42).

В социальной психологии центральным является положение о том, что социализация

¹¹ Петровская Л.А. К вопросу о своеобразии социализации взрослого // Мир психологии. 1999. № 2. С. 29–32.

продолжается непрерывно – всю человеческую жизнь. Однако, ответ на вопрос о характере социализации взрослого остается на сегодня весьма смутным в силу сложности и малой изученности последнего. Решение его требует разработки многих разных проблем, связанных с изучением особенностей жизнедеятельности взрослого. В данном случае мы коснемся одной из составляющих социализации взрослого и отчасти рассмотрим ее в сопоставлении с социализацией ребенка.

На наш взгляд, в определенном смысле можно говорить о феномене *первичной и вторичной* социализации. Первая соответствует периоду становления ребенка. Вторая связана с саморазвитием взрослого. В современной практической психологии накоплен материал, позволяющий анализировать их соотношение и различие. Естественно, жизнь взрослого является продолжением детской жизни и вырастает из нее, однако продуктивность жизни взрослого во многом связана с пересмотром или даже отказом от освоенного ранее, накопленного в детском прошлом опыта.

Стимулы к этому могут быть разные, например, изменение ситуации развития в связи с переменами в обществе или в собственной жизни. Они могут ставить человека перед необходимостью пересмотра, обновления каких-то ценностей, установок, поведенческого репертуара. Современная социальная ситуация в России – наглядный тому пример. Среди значимых стимульных событий личной жизни можно упомянуть такие, как вступление в брак, рождение ребенка, развод, смена профессии, болезнь, собственная или близких, и другие проблематизирующие жизнь обстоятельства.

Известно, что вне семьи невозможно полноценное психическое развитие ребенка. В то же время роль родительской семьи в развитии человека далеко не однозначна – во многих случаях для взрослого остро стоит задача преодоления именно усвоенного в родительской семье наследия. Это может быть связано не только с его устареванием и потому неадекватностью. Возможны и иные основания. Например, травмирующий эффект прошлого – минувших событий, людей или межличностных отношений из прошлого. Иногда речь может идти о своеобразной тирании прошлого, связанной с застреванием в нем, в особенности с центрацией на негативных моментах. Это отнимает силы, которые человек мог бы задействовать в настоящем. Обычно не существует единственного восприятия, интерпретации одного и того же опыта, в том числе и прошлого. В этом отношении у взрослого всегда есть выбор – выбор варианта понимания собственной истории и реагирования на нее с тем, чтобы минимизировать ее травмирующее влияние.

Существенным основанием для переосмысления взрослым сложившегося опыта может быть стремление приблизиться к самому себе, в большей мере соответствовать изначальной собственной внутренней природе. Если не упрощать проблему личности и не сводить ее только к общественной детерминации, принять тезис гуманистической психологии о существовании истинного стержня, сердцевины личности (А. Маслоу), следует признать, что социализация ребенка может быть связана с его подавлением, искаженным развитием в силу разных обстоятельств. По мнению А. Маслоу, «для нормального развития ребенка необходимо, чтобы взрослые доверяли ему и естественным процессам развития, то есть чтобы они не слишком часто вмешивались, не “заставляли” ребенка развиваться или идти по обозначенному ими пути, а “позволяли” и “помогали” ему развиваться в духе даосизма, а не в авторитарном режиме» (Маслоу, 1997, с. 241).

Прививая ребенку наличный социальный опыт, в том числе стереотипы, семья может часто больше акцентировать именно эти внешние ориентиры, а не его внутренний голос. И взрослому приходится выбирать – следовать ли устоявшемуся (семейной традиции в этом смысле), либо провести сложную работу по переориентации. Как показывает опыт

практической психокоррекции, к сожалению, порой взрослый может и не подозревать, что у него есть выбор.

Взрослому часто в случае его детского становления по обозначенному другими пути вне соотнесения с изначальным истинным проектом приходится искать путь к себе, «перенастраивать» себя. О значимости такой работы свидетельствует тесная связь подобной адекватной настройки со здоровьем человека. Как пишет А. Маслоу, «основным же источником болезни (хотя и не единственным) можно считать неудовлетворение основных потребностей, неумение обрести бытийные ценности, неспособность реализовать присущий данной личности потенциал, неспособность выразить себя и развиваться в своем стиле и своем алгоритме, особенно в начальный период жизни» (*там же*, с. 235).

Итак, подытоживая, можно сказать, что в отличие от *первичной социализации ребенка*, ориентированной *прежде всего вовне – на присвоение внешнего и его интимизацию, социализация взрослого – это прежде всего обращенность внутрь себя, это самопознание*. В гуманистической психологии акцент на проблеме самопознания связан с тезисом о свободе человека, реализуемой в его выборах. Аутентичное (подлинное) бытие предполагает исследование возможностей, представляемых каждой ситуацией, и осуществление выбора, который выражает действительные ценности человека, его потребности, чувства и т. п. Таким образом, продуктивный выбор принципиально предполагает более или менее продвинутую ориентацию человека в собственном потенциале.

В рамках данного подхода расширение сферы осознания самого себя – наиболее существенная предпосылка достижения самоактуализации. Открытие самого себя как особой реальности, значимой и достойной изучения не менее, чем мир окружающий, обращение в первую очередь к себе в поиске возможностей разрешения своих проблем – известный акцент этого подхода. Таким образом, социализация взрослого – *субъект-на* по своей сути, это саморазвитие через осуществление выборов – кем быть, каким быть, с кем быть и т. д. То есть имеется в виду не только свобода выбора активности в конкретных частных ситуациях, но и выбор собственного психологического облика, здоровья или болезни – способа жизни в целом. Имеется в виду саморегуляция в самом широком смысле слова. Естественно, специальное подчеркивание субъективности социализации взрослого не означает отрицания субъектного характера социализации ребенка – и ребенку выбор доступен, однако полнота, степень субъектности первичной и вторичной социализации, конечно, различны.

Обращение взрослого к сложившемуся собственному психологическому потенциалу может быть связано и с устремленностью стать тем, кем он может стать в своей жизни. Например, П.Д. Успенский, стоящий у истоков гуманистической психологии, обосновывая идею возможной эволюции человека, понимает ее как «развитие определенных внутренних качеств и черт, которые без усилия со стороны человека обычно остаются неразвитыми и не в состоянии развиваться сами по себе» (*Успенский*, 1997, с. 81). Аналогичная или близкая идея представлена у А. Маслоу, Э. Шострома, Э. Фромма, А. Менегетти. О развитии человека в направлении высшего человека писал Ф. Ницше. Его образ сверхчеловека во многом близок самоактуализирующейся личности А. Маслоу.

Идея самосовершенствования, по П.Д. Успенскому, предполагает прежде всего совершенствование человеческого сознания. По его мнению, при наличии четырех возможных состояний сознания – сон, бодрствование, самосознание и объективное сознание – человек реальный пребывает только в первых двух из них. «Одну часть своей жизни он проводит во сне, другую – в состоянии, именуемом им “бодрствованием”, хотя на деле это бодрствование очень мало отличается от сна» (*Успенский*, 1997, с. 88). Сложность состоит в том, что обычно человек не знает, «какого рода эволюция для него возможна, не видит, где он на данный момент

находится...» (*там же*, с. 99), с трудом различает реальное и воображаемое в себе самом. Как отмечает этот автор, «хотя развитие и является возможным, оно в то же самое время крайне редко и требует огромного числа внешних и внутренних условий» (*там же*, с. 12).

Действительное желание измениться и реальные усилия по изучению самого себя – первые шаги на пути возможной эволюции. Соответственно достигаемым уровням развития сознания различаются уровни бытия человека, качества этого бытия, его характеристики – жизнь по принципу S – R, то есть обусловленная преимущественно внешними стимулами, либо прежде всего внутренними ориентирами.

Обозначенные некоторые формы обращения взрослого к сложившемуся собственному психологическому потенциалу обычно в повседневной жизни представлены частично, стихийно, спорадически. Но они могут быть более или менее постоянными, систематичными, нацеленными. Принципиальную предпосылку этого можно определить как феномен «разбуженного сознания» (термин К. Юнга). В качестве основных средств на этом пути в самом общем плане могут быть названы культивирование рефлексии и установление гармоничного контакта с собственным бессознательным. В современной психокоррекционной практической психологии представлены весьма многообразные конкретные виды того и другого.

Литература:

Анцыферова Л.И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности // Вопросы психологии. М. 1978. № 1.

Маслоу А. Психология бытия. М.: Ваклер, 1997.

Успенский П.Д. Лекция о сверхчеловеке. М.: ГУМУС, 1997.

Раздел III. Компетентность в общении и пути ее совершенствования

3.1. Активные методы социально-психологического воздействия на коммуникативные процессы¹²

Любой социально-психологический метод – это всегда метод вмешательства, большего или меньшего. Мы имеем в виду тот факт, что психолог, каким бы методом он ни работал, обязательно оставляет «след» в обследуемой группе, личности. Но одно дело, когда это изменение выступает как невольное, непланируемое последствие исследования и ставится задача его учесть. Другое дело – методы, *прямо ориентированные* на вмешательство в развитие группы или личности с целью оказать определенное воздействие, вызвать те или иные изменения. Нас интересуют именно последние из указанных методов,

В современной психологии сложилось своеобразное разделение труда: в большинстве случаев проблематика воздействия вынесена из академической психологии в ее приложение – прикладную психологию. Подобный акцент на воздействие в сфере приложений понятен: в различных практических областях в современных условиях от психолога ждут не столько констатации или объяснения определенного психологического состояния группы и личности, сколько вмешательства с целью оптимизации их развития. Вместе с тем само вынесение проблем воздействия за пределы теоретической, академической психологии не вполне

¹² *Петровская Л.А.* Активные методы социально-психологического воздействия на коммуникативные процессы // Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. С. 74–85.

оправдано. Дело в том, что решение целого комплекса возникающих здесь проблем оказывается, как правило, эксплицитно либо имплицитно связанным с реализацией принципов определенной базовой концептуальной схемы, интерпретирующей природу личности и группы. Так, в построении системы методов воздействия методологически исходной для советской психологии является идея деятельностного опосредствования психологических образований. Этот принцип активно осваивается и как основа развития объяснительных психологических теорий, и как фундаментальная предпосылка построения стратегии и тактики психологического воздействия. Из предпосылки деятельностного опосредствования всей системы отношений следует представление о стратегическом пути совершенствования, а в случае необходимости, и преобразования социально-психологической реальности: если детерминантой этой реальности выступает совместная деятельность, то и перестраивать, изменять психологические характеристики, влиять на них следует прежде всего посредством изменения, перестройки совместной деятельности. Данный тезис, однако, не следует сводить к упрощенному суждению, что *единственный* способ изменения психологических характеристик – это непосредственная перестройка совместной предметной деятельности. Он может быть дополнен рядом вспомогательных способов. Так, в частности, область социально-психологического тренинга ориентирована в направлении воздействия на развитие личности, группы посредством оптимизации форм межличностного общения. В логике деятельностного подхода подобный путь не является стратегическим путем оптимизации социально-психологических характеристик, но вместе с тем не противоречит ему, если исходить из диалектического понимания природы деятельностной детерминации.

В самом общем плане мы рассматриваем активную социально-психологическую подготовку к общению, или социально-психологический тренинг как средство развития компетентности в общении. О важности и актуальности понимаемой таким образом цели тренинга свидетельствуют тенденции повышения весомости общения в жизни современного общества и свойственная этому общению проблемность. Другим аспектом значимости сформулированной выше цели является ориентация метода на широкий контингент возможных его участников. Контингент этот включает людей двух основных категорий. Во-первых, это представители широкого круга так называемых коммуникативных профессий – руководители различного уровня, преподаватели, врачи, тренеры, практические психологи и т. п. К другой категории следует отнести лиц, испытывающих явные трудности в общении. Области проявления таких трудностей могут быть самыми различными – общение в производственном коллективе (как по горизонтали – с товарищами по работе, так и по вертикали – с руководителями или с подчиненными), общение в семье (в отношениях супругов, родителей и детей), общение в других сферах быта (таких, как отношения с соседями, друзьями и т. п.). Важность всех этих областей не вызывает сомнений, и затрагивают они такие существенные аспекты, как социально-психологический климат, прочность семейных отношений, психическое здоровье населения, комфортность быта.

Решение вопроса о выборе средств, пригодных для совершенствования компетентности в общении, зависит прежде всего от того, каким образом интерпретируется, понимается само общение. Как уже отмечалось, в социальной психологии в структуре общения выделяются три основных компонента, или аспекта: коммуникативный обмен, взаимодействие и восприятие человека человеком (Андреева, 1980). Из данного представления о структуре общения следует, что компетентность в общении – это сложное, многомерное образование. В самом широком смысле мы определяем компетентность человека в общении как его компетентность в межличностном восприятии, межличностной коммуникации, межличностном взаимодействии.

При всем разнообразии конкретных форм социально-психологического тренинга,

используемых в нашей стране и в других социалистических странах (видеотренинг, ролевое обучение, методы театрализации, невербальные методики и т. п.), всем им присуща объединяющая их общая черта – это средство воздействия, направленное на развитие тех или иных знаний, умений и опыта в области межличностного общения. Подобная интерпретация очерчивает основное социальное назначение, основную социальную функцию тренинга в условиях социалистического общества. Такая точка зрения в корне отличается от интерпретации социальной роли тренинга, отстаиваемой, например, в рамках западной гуманистической психологии, которая пытается связать с тренингом глобальные, претенциозные и одновременно наивно-утопические надежды на глубокие личностные преобразования членов общества и через посредство этого – всего общества в целом.

Развитое общение всегда включает в себя две тесно связанные грани – общение, основанное на субъект-объектной схеме, при котором партнерам, по существу, отводятся роли манипулятора и манипулируемого объекта (это общение по типу приказов, указаний, предписаний различного рода и т. п.), и общение, основанное на субъект-субъектной схеме. Последнее характеризуется равенством психологических позиций участников (оба – субъекты), активностью сторон, при которой каждая не только испытывает воздействие, но и сама в равной степени воздействует на другую, взаимным проникновением партнеров в мир чувств и переживаний, а также взаимной гуманистической установкой партнеров, стремлением к соучастию, сопереживанию, принятию друг друга. Из двух указанных схем развитого общения определяющей, базовой, ведущей является субъект-субъектная схема.

Далее, подобно тому как в анализе деятельности стало принятым выделять аспекты и задачи двух типов – репродуктивные и продуктивные (О.К. Тихомиров, А.М. Матюшкин, В.Я. Ляудис и др.), так и в развитом общении естественно выделять две аналогичные стороны. Репродуктивные задачи и аспекты подразумевают повторяющиеся, стандартные и в принципе, алгоритмизируемые характеристики общения. Они отличаются устойчивостью мотивов, заданностью целей и фиксированностью общей последовательности операций. Напротив, продуктивные аспекты и задачи составляют нестандартную, неформализуемую, неалгоритмизируемую сторону общения и характеризуются порождением новых мотивов, целей, операций и их последовательностей. Реализация продуктивного общения предполагает подключение творческого потенциала личности, и именно продуктивная сторона общения является его ведущей, определяющей стороной. Известно, что развитое полноценное общение объединяет в себе два взаимосвязанных, но существенно различающихся уровня – уровень внешний, поведенческий, операционально-технический и уровень внутренний, глубинный, затрагивающий личностно-смысловые образования и играющий определяющую роль по отношению к внешнему поведенческому.

Все перечисленные выше характеристики естественно рассматривать одновременно в качестве характеристик компетентности в общении. Иначе говоря, естественно считать, что последняя включает в себя компетентность в общении и по субъект-объектной, и по субъект-субъектной схеме, что она охватывает как компетентность в решении продуктивных, так и в решении репродуктивных задач и что она распространяется как на внешний поведенческий уровень общения, так и на его глубинный личностный уровень. При этом необходимо подчеркнуть, что ядро, определяющую сторону составляет компетентность в субъект-субъектном общении, в решении продуктивных задач, в овладении глубинным, личностным слоем общения.

Далее необходимо отметить еще одно обстоятельство, не связанное непосредственно с природой общения, но тем не менее существенное в плане анализируемой проблемы. Мы имеем в виду, что повышение компетентности общения взрослых людей с неизбежностью

предполагает двоякий процесс: с одной стороны, это приобретение каких-то новых знаний, умений и опыта, а с другой стороны, это перестройка, изменение уже сложившихся их форм.

Обратимся теперь к обсуждению возможных форм социально-психологического воздействия, которые при всем их разнообразии всегда реализуются в виде общения: общения учителя и учеников, воспитателя и воспитуемых, руководителя и подчиненных, тренера и спортсменов, врача-психотерапевта и пациентов, ведущего группу тренинга и ее участников и т. д. и т. п. Поэтому все многообразие форм воздействия можно разделить на два больших класса в зависимости от того, основано ли общение, реализующее воздействие, на субъект-объектной схеме или оно основано на схеме «субъект – субъект»: это деление является принципиальным в плане результатов, к которым соответствующие виды воздействия приводят.

Мысль о связи результатов воздействия с типом реализующего его общения неоднократно высказывалась в отечественной психологической литературе. Как отмечает, например, А.У. Хараш, «передача алгоритмов действия не только не нуждается в диалоге (то есть в общении по схеме «субъект – субъект». – Л.П.), но и отрицает его, ибо диалог грозит алгоритмам утратой их непререкаемой завершенности, без которой они не могут эффективно “штамповать” инструментально-исполнительскую активность обучаемого. Поэтому в случае передачи алгоритмов действия, взятых в абстракции от предмета, наиболее адекватной формой коммуникативного воздействия является односторонний и категорический инструктаж» (Хараш, 1979, с. 28).

Рассматриваемая проблема привлекает к себе внимание в настоящее время не только на уровне методологического анализа общения и деятельности, но и в подходе к конкретным вопросам психолого-педагогического взаимодействия, например учителя и учащихся. «Организация процесса усвоения в традиционной системе образования узаконила преимущественно один тип учебного взаимодействия в качестве ведущего, – пишет, в частности, В.Я. Ляудис. – Это такое взаимодействие, где резко разведены и поляризованы позиции учителя и ученика. Активность последнего регламентируется в узких рамках имитации действий учителя, подражания задаваемым образцам. Учебное взаимодействие по типу имитации порождает и соответствующую форму усвоения опыта – репродуктивную, которая характерна для всех этапов обучения – от начального до конечного» (Ляудис, 1980, с. 38–39).

Таким образом, психологическое воздействие, развертывающееся как субъект-объектное, приводит к результату в виде репродуктивных образований. Напротив, эффекты продуктивные, творческие по всей природе, совершенно справедливо связываются с психологическим воздействием, реализующим субъект-субъектную форму общения. Поэтому выбор соответствующих средств психологического воздействия, призванных повысить компетентность, должен быть увязан с теми аспектами компетентности, которые интересуют нас в первую очередь. В частности, если прежде всего важно развитие знаний, умений и опыта репродуктивного, стандартного характера (что связано с овладением внешней, операционально-технической стороной поведения), то внимание должно быть обращено к формам воздействия, основанным на субъект-объектном принципе. В другом случае (когда в фокусе внимания личностная, глубинная составляющая общения) должны быть выбраны средства и методы, реализующие субъект-субъектный принцип общения.

Рассматривая компетентность в общении в целом, было бы, конечно, ошибкой принципиально ограничивать спектр возможных форм социально-психологического воздействия каким-либо одним из названных выше типов, поскольку реальное общение многопланово. Примеры ошибок такого рода нетрудно найти в позициях сторонников двух противостоящих подходов западной психологии – бихевиористского и гуманистического.

Сводя общение в основном к его поведенческой, операционально-технической стороне, сторонники бихевиористского подхода соответственно сужают и набор предлагаемых средств воздействия, ограничивая их чисто манипулятивными субъект-объектными формами. «Обращает на себя внимание, – пишет, например, М. Аргайл, – ряд аналогий между социальными умениями и моторными умениями типа вождения автомобиля... Такая модель предполагает также аналогию между тренингом моторных умений и тренинговыми процедурами, которые могут быть эффективны для преодоления различных трудностей в социальных умениях» (Social skills and health, 1981, p. 2). В иную крайность совершенно явно склонны впадать приверженцы «гуманистической психологии», абсолютизирующие субъект-субъектные формы воздействия.

Подытоживая изложенное, можно сказать, что развитие компетентности в общении предполагает использование всего набора средств, ориентированных как на развитие субъект-субъектных, продуктивных, личностных сторон общения, так и его субъект-объектных, репродуктивных, операциональных составляющих (компонентов). Вместе с тем правильная, на наш взгляд, позиция не может сводиться к простому объединению и равному принятию различных типов воздействия. Сказать, что для развития компетентности в общении все они необходимы – верно, но недостаточно. Подобно тому, как в общении есть ведущие и подчиненные аспекты, так и типы воздействия включают в себя ведущие, определяющие средства, характеризующие стратегическое направление воздействия, и средства вторичные, подчиненные, тактические.

С нашей точки зрения, в качестве ведущих должны выступать субъект-субъектные формы воздействия, поскольку именно они соответствуют ведущим сторонам общения и соответствующей компетентности, а в своей более глубокой основе – общей личностной ориентации советской психологии.

Анализ возможных воздействий социально-психологического тренинга обнаруживает, что в процессе групповой работы так или иначе затрагиваются достаточно глубокие психологические образования участников тренинга. Когда речь идет о том, например, что в тренинге человек получает новые конкретные сведения о себе, то при этом имеется в виду не только некий внешний поверхностный срез, но и такие личностные переменные, как ценности, мотивы, установки и т. п., в чем нетрудно убедиться, используя тексты самоотчетов. Все это вызывает естественный вопрос о том, в каком смысле и в какой степени социально-психологический тренинг можно ассоциировать с процессом развития личности.

В рамках западной социальной психологии мы сталкиваемся с распространенной точкой зрения, согласно которой группа тренинга (прежде всего в форме тренинга чувствительности) является некой универсальной лабораторией «роста личности», противопоставляемой в этом плане реальной действительности. Так, К. Роджерс, например, считает, что действительность воздействует на личность скорее деструктивным образом и что адекватной средой для роста здоровой личности являются «очищенные» от реальности формы лабораторного группового воздействия.

Рассматривая затронутую проблему с марксистских позиций, приведенную точку зрения Роджерса и других сторонников «гуманистической психологии» следует признать неприемлемой в ее основе. Тезис о детерминирующей, первичной роли социальной действительности по отношению к психологическому миру личности, об органической включенности последней в практическую деятельность, сложную систему связей и отношений реальных групп является определяющим, исходным принципом марксистской психологии, рассматривающей реальную социальную среду и реальную практическую деятельность человека, в этой среде в качестве могущественного и неисчерпаемого источника духовного

богатства личности.

Таким образом, мысль о том, что группа тренинга может служить некоей сферой личностного «роста» и в этом смысле быть антитезой реальной жизнедеятельности, является несовместимой с основами марксистского подхода в психологии. Как же, однако, можно представить действительное отношение социально-психологического тренинга к проблеме развития личности? Отвечая на этот вопрос, полезно напомнить известное рассуждение А.Н. Леонтьева по поводу решения личностью задачи «на личностный смысл» (Леонтьев, 1975, с. 205–206).

В этом рассуждении описывается возможный генезис изменения некоторой частной характеристики и делается вывод о том, что совокупность подобных частных локальных изменений составляет содержание постепенного, повседневно совершающегося эволюционного развития личности, противостоящего глубоким радикальным личностным сдвигам, связанным обычно с исключительными, переломными событиями и ситуациями в жизни человека. При этом в плане рассматриваемой нами проблемы особенно интересны следующие позиции, фиксирующие схематический срез возможного частного сдвига в процессе общего эволюционного развития личности:

а) началом процесса изменения, толчком к развитию служит формулирование задачи на личностный смысл, инициированное некоторым внешним эмоционально опосредованным импульсом;

б) после того как задача на личностный смысл сформулирована, следует период ее освоения, период соответствующей внутренней работы;

в) указанная внутренняя работа органически связана с включенностью человека в реальную систему деятельности;

г) конечный исход процесса в виде наступления реального личностного изменения не является гарантированным.

Приведенная схема относится к процессу личностных изменений, протекающему в повседневной реальности, но вместе с тем она позволяет, на наш взгляд, пролить свет и на отношения социально-психологического тренинга к проблеме изменения, развития личности. По нашему мнению, тренинг можно интерпретировать в качестве некоторого эквивалента первого звена в описанной схеме. Иначе говоря, перцептивно ориентированный тренинг создает ситуации, играющие роль толчка к возможным личностным изменениям. Действительно, получаемые в тренинге новые сведения о себе и других людях, как правило, остро эмоционально опосредованные, побуждают заново переосмысливать сложившиеся фрагменты «Я-концепции», концепции «другого», «Я-идеального» и т. д., инициируя тем самым постановку задач на личностный смысл. Эта функция тренинга как толчка к личностным изменениям часто осознается самими его участниками, о чем свидетельствуют их самоотчеты.

Приведем пример. «Мне кажется, – пишет, например, *П.*, 24 лет, психолог, – что группа тренинга дала толчок к практической перестройке моего характера... Эгоизм, несдержанность, определенная доля самовлюбленности – я и раньше понимал, что во мне все это есть. Но имея желание искоренить все это, только в группе получил возможность “увидеть” истоки этих качеств, остро прочувствовал их актуальное проявление». *Л.*, 20 лет, студентка : «Что мне дала наша группа? Несомненно многое, хотя трудно передать это в словах. Ее влияние было постоянным и сильным. Это были постоянные толчки к размышлению о своей жизни в последнее время, о видении меня другими. Все это было очень полезно в то время, чтобы сдвинуться с какой-то точки

усталости и начать снова задумываться о себе».

Необходимо подчеркнуть, что, выполняя в ряде случаев функцию толчка к личностным изменениям, тренинг не охватывает всего процесса изменения в целом, а касается лишь его начальной, иницирующей стадии. Две другие важные стороны, а именно внутренняя работа по освоению задачи на личностный смысл и получение поддержки процесса от внешней среды, либо преимущественно, либо целиком лежат за пределами тренинга, реализуясь в сфере послегрупповой повседневной жизнедеятельности участников. Отмеченное обстоятельство подчеркивает еще одну существенную грань высказанного ранее тезиса об абсолютной невозможности какой-либо отмены или замены тренингом реальной жизнедеятельности как сферы развития и изменения личности. Мы видим, что и в том случае, когда в роли толчка к личностным изменениям выступает не реальная жизнь, а групповое общение в тренинге, последнее не может рассматриваться самостоятельно в качестве некоторой параллельной, дублирующей сферы личностных изменений, а оказывается лишь компонентой более широкого целого, в котором решающее и заключительное слово принадлежит опять-таки реальному практическому общению, реальной жизнедеятельности, включенной в соответствующий социальный контекст.

Отмечая безусловный примат реальной жизнедеятельности, реальной социальной среды и вторичную, вспомогательную, дополняющую роль тренинга, не следует вместе с тем упускать из виду того обстоятельства, что тренинг обладает и определенными специфическими выигрышными сторонами: характерная для него значительная концентрированность новых сведений о себе и других людях, служащих толчком к личностным переоценкам; доверительный характер этих сведений; их отнесенность к закрытым для обычного внешнего поверхностного общения сферам личности; их большая эмоциональная насыщенность.

Как и в случае личностных изменений, иницируемых действительностью, толчок, порождаемый группой тренинга, разумеется, далеко не всегда завершается фактической перестройкой соответствующей личностной характеристики. Эта негарантированность конечного результата может объясняться недостаточной силой самого начального импульса, малой эффективностью последующей внутренней работы по осмыслению задачи на личностный смысл или же отсутствием достаточного подкрепления намечающихся изменений со стороны практической жизнедеятельности, в которую участник тренинга включается после его окончания. Тем не менее самоотчеты свидетельствуют о том, что у некоторой части участников группы могут наступать весьма устойчивые изменения, которые в ряде случаев, видимо, следует квалифицировать как изменения определенных личностных характеристик. Существенно, что достоверность таких изменений нередко подтверждается оценками окружающих людей.

В заключение необходимо подчеркнуть, что овладение субъект-субъектным, продуктивным, глубинным общением является одновременно и средством, и результатом воздействия в рамках социально-психологического тренинга. Активная позиция участника тренинга в достижении окончательных результатов является моментом принципиально важным, отражающим специфику рассматриваемого метода, его субъект-субъектную природу: только на основе активного самосозидания можно добиваться действительно серьезных результатов психологического воздействия, особенно в том случае, если оно направлено на сложившегося взрослого человека и затрагивает достаточно глубокие психологические образования.

Литература:

Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.

Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1980.

Хараиш А.У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий // Психолого-педагогические проблемы общения. М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1979.

Social skills and health / Ed. by M. Argyle. London: Methuen & Co., 1981.

3.2. Социально-психологический тренинг как способ оптимизации перцептивных процессов в группе¹³

Анализ проблем межличностного восприятия в коллективах разного типа (производственном, семейном, учебном и т. д.) обнаруживает, в частности, необходимость решения психологом в ряде случаев задач направленного воздействия на перцептивные процессы с целью их оптимизации.

Вообще всякая претендующая на полноту теория групповых процессов, групповой динамики предполагает в качестве важного раздела теорию «вмешательства» в групповые процессы. Если обратиться к недавней истории и современной психологии, можно увидеть, что все крупнейшие теоретические системы обычно сочетают построение схем, объясняющих психологическую природу личности, различных социальных групп, с разработкой принципов активного «психологического вмешательства». В частности, это отчетливо видно на примере концептуальных схем Морено, Левина, Скиннера, Роджерса и других, причем в одних концепциях указанные части представлены более или менее пропорционально, другие же разрабатывались с большим акцентом на одну из них. Так, социометрия выступила с претензией, «с одной стороны, получить более точное теоретическое представление о взаимодействиях в группе, а с другой – взять на себя и терапевтическую роль, освобождая творческую способность индивидов в их социальных отношениях» (Пэнто, Гравитц, 1972, с. 575).

По сути все основные теоретические ориентации в современной зарубежной социальной психологии содержат разделы, посвященные обоснованию практики «психологического вмешательства». Подобный раздел – необходимое звено, связывающее теорию с различными областями практических приложений. Перед социальным психологом-практиком сплошь и рядом стоит задача оптимизации жизнедеятельности реальных групп – школьного класса, спортивной команды, производственной бригады, студенческой группы и т. д. В целом характер возникающих здесь проблемных психологических ситуаций и подход к ним определяются общим социальным контекстом, природой общественных отношений. Используемые же в реальной работе психолога стратегические формы и тактические приемы обычно вытекают из базовых объяснительных принципов того или иного теоретического подхода.

В советской социальной психологии перед активно разрабатываемой в настоящее время в

¹³ Петровская Л.А. Социально-психологический тренинг как способ оптимизации перцептивных процессов в группе // Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 270–286.

качестве психологической теории коллектива стратометрической концепцией также стоит задача построения системы способов, методических приемов воздействия, адекватных ее базовым методологическим принципам. До сих пор эта концепция развивается в основном как объяснительная модель. Достаивание блока, о котором идет речь, представляется необходимым как с точки зрения запросов практики, так и с точки зрения полноты самой теории, позволяющей ей противопоставить собственную целостную социально-психологическую программу традиционным зарубежным подходам.

Из центральной идеи деятельностного опосредствования всей системы отношений в группе следует представление о стратегическом пути совершенствования, а в случае необходимости преобразования социально-психологической групповой реальности: если детерминантой этой реальности выступает совместная деятельность, то и перестраивать, изменять группу, влиять на нее следует прежде всего посредством изменения, перестройки совместной деятельности (Психологическая теория коллектива, 1979). Данный принцип вытекает из самой логики концепции. Следует отметить, что на современном этапе развертывание этого принципа сталкивается с рядом трудностей, связанных с недостаточной пока разработанностью некоторых используемых категорий. В частности, это относится к базовой категории «совместная деятельность». Обычно при описании комплекса, опосредствующего групповые феномены и процессы, упоминаются следующие компоненты: «что» группа делает – имеется в виду содержание групповой деятельности; «во имя чего» выполняется эта деятельность, то есть каковы ее цели; и наконец, «как» деятельность реализуется, каковы, в частности, формы ее организации. Подобное структурирование детерминанты межличностных отношений воспринимается, конечно, как первичное, нуждающееся в дальнейшем раскрытии и детализации всех частей схемы. От этого принципиально зависит решение вопроса о направлениях и формах влияния на развитие группы.

Другой важной проблемой здесь является понимание характера связи совместной деятельности как детерминанты социально-психологической реальности группы и самой этой реальности. Необходимо подчеркнуть, во-первых, неправомочность понимания этого отношения как жестко однозначного, лишь односторонне направленного от совместной деятельности к межличностным отношениям; во-вторых, неуместность интерпретации этой связи как ситуации точечного соответствия каждого отдельного элемента детерминанты конкретному элементу психологической реальности. На наш взгляд, в данном случае речь идет о том, что вся социально-психологическая феноменология группы выступает в целом производной от совместной деятельности. Но, во-первых, отдельные компоненты этой феноменологии по-разному надстраиваются над деятельностной основой, располагаясь ближе к ней или оказываясь в большем отдалении. А, во-вторых, в свою очередь в то же самое время они активно влияют на эту деятельность, характеризуются относительной самостоятельностью, в частности собственной внутренней логикой, лишь в конечном счете задаваемой деятельностной основой. Так, определяемые деятельностью межличностные отношения в свою очередь опосредуют деятельность, и это вполне естественно с точки зрения принципов марксистской диалектики. Интересующие нас социально-перцептивные групповые вопросы – вторичны, зависимы, как показано в ряде исследований, от уровня развития группы, характера совместной деятельности. Показана также зависимость типа социальной перцепции от ее коммуникативной среды, той формы общения, в недрах которой возникают процессы межличностного восприятия. Таким образом, связь социальной перцепции с деятельностью следует понимать не только как прямую, непосредственную, но и как опосредуемую, в частности, формами общения. В контексте анализа проблем воздействия важно учитывать, что

вторичные социально-перцептивные процессы в свою очередь выступают важным каналом влияния на групповое развитие.

Складывающаяся в настоящее время область социально-психологического тренинга ориентирована как раз в этом направлении – воздействие на групповое развитие посредством оптимизации форм межличностного общения (понимаемого в единстве его коммуникативного, перцептивного и интерактивного аспектов). В логике деятельностного подхода подобный путь не является стратегическим путем оптимизации социально-психологических характеристик. Таковым выступает, как уже отмечалось, прямое изменение деятельностной основы. Однако хотелось бы предупредить от возможного крайнего суждения, при котором полагается, что единственный способ изменения психологических характеристик – это непосредственная перестройка параметров совместной деятельности. Данный основной, но отнюдь не единственный путь дополняется, как правило, рядом вспомогательных приемов, например, ориентированных на повышение уровня психологической культуры членов коллектива. В этом, кстати, убеждает и богатый опыт советской педагогики; мы имеем в виду подходы к формированию детского коллектива, представленные прежде всего в системах А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского.

В зарубежной социальной психологии традиционно активно разрабатывается различного рода «психологическая технология» для решения широкого круга проблем в самых различных областях. В этих попытках явно представлена тенденция западной психологии психологизировать социальные процессы. В поисках средств стабилизации капитализма, средств адаптации человека к противоречиям этого общества психология всегда привлекала к себе пристальное внимание. Не случайно американские авторы пишут, например, о феномене «психологической революции», выразившейся в том, что «современная психиатрия и психология стали фактически господствовать во всех аспектах американской жизни» (Gross, 1978). Эта «революция», естественно, служит определенным социальным и идеологическим целям капиталистического общества. Используемый в различных программах вмешательства набор приемов и средств достаточно широк, хотя в них преобладают, как правило, «технологии», ориентированные не на деятельность, что вполне соответствует духу базовых принципов теоретических школ западной психологии. Подобная принципиальная оценка не означает, однако, полного отрицания зарубежного опыта, некоторых конкретных достижений, например, в разработке отдельных методик, полученных эмпирическим путем. Этот опыт, критически переосмысленный с позиций марксистской психологии, необходимо учитывать при разработке общих проблем и конкретных методов социально-психологического воздействия, адекватных методологическим принципам советской психологии.

Здесь мы не ставим задачу изложения всей системы возможных приемов, методов воздействия на развитие группы, ее различных параметров. Пока такая система в целом не разработана. Остановимся лишь на одной форме, активно осваиваемой в последнее время, – это социально-психологическая подготовка, или социально-психологический тренинг руководителей. Уделяя первоочередное внимание данной ориентации, мы хотели бы избежать впечатления, будто исходим из предпосылки, что она является магистральной, преобладающей по своему вкладу в развитие группы, в частности ее социально-перцептивных характеристик. Акцент определяется в основном активной разработкой этой области в настоящее время.

Объективная необходимость социально-психологической подготовки и переподготовки руководителей обусловлена, с одной стороны, повышением требования к их компетентности на современном этапе развития социалистического общества. Эта компетентность предполагает в качестве важнейших компонентов готовность к корректному анализу нравственно-психологического состояния коллектива (его климата), умение предвидеть,

диагностировать и преодолевать конфликтные ситуации, понимать людей и процессы, протекающие в группах, адекватно оценивать собственное поведение и т. д. В настоящее время руководителю недостаточно ограничиться в решении межличностных проблем опорой лишь на здравый смысл, традицию или опыт. В случае управления коллективом, как в любой ситуации управления, рассчитывать на успех можно только при условии глубоко научного овладения объектом воздействия. Это относится к руководителям различных коллективов – производственных, учебных, научных, спортивных и др.

С другой стороны, обоснованность высоких требований к мастерству руководителя в области человеческих отношений вытекает из данных социально-психологических исследований, которые показывают, что, например, стиль отношения преподавателя к учащимся во многом определяет характер взаимоотношений между самими учениками (*Коломинский, Березовин*, 1975). Аналогичные данные получены и относительно производственных коллективов. В связи с этим чрезвычайно важно, насколько развиты в сложном ансамбле профессиональных качеств руководителя характеристики, «ответственные» за адекватное восприятие себя, ситуации, партнера по общению, которым может выступать и группа в целом. Повышенные требования к культуре общения руководителя, его умению быстро и адекватно ориентироваться в многочисленных разнородных коммуникативных ситуациях, в последнее время все больше учитываются в программах подготовки. Такие комплексные программы обычно сочетают инженерно-техническое, экономическое обучение руководителей с их активной социально-психологической подготовкой, или социально-психологическим тренингом.

В самом широком смысле под социально-психологическим тренингом (СПТ) обычно понимают своеобразные формы обучения знаниям, отдельным умениям в сфере общения, а также формы соответствующей их коррекции. Более конкретно, с точки зрения содержания, круг задач, решаемых средствами тренинга, широк и разнообразен и соответственно разнообразны формы тренинга.

Все множество этих форм можно, в частности, разделить на два больших класса: а) ориентированные на развитие специальных умений (например, вести переговоры, дискуссию или разрешать межличностные конфликты) и б) нацеленные на углубление опыта анализа ситуаций общения. Во втором классе имеется о виде опыт анализа себя, другого, групповой ситуации в целом. Следует отметить, что эта последняя задача решается и в первом случае, но лишь как сопутствующая, а не основная. В качестве основной она выступает в специализированных группах самоанализа, целью которых является «изучение самой группой ее динамики через анализ происходящих в ней процессов» (*Американская социология*, 1972, с. 88). Второй класс групп отличается по сравнению с первым меньшей структурированностью, меньшими возможностями алгоритмизации.

Что касается методов СПТ, то здесь наряду с использованием традиционных лекций, семинаров, бесед акцент делается на разработку так называемых активных методов обучения. Существует множество классификаций этих методов тренинга, но по сути дела все они более или менее выделяют две большие частично пересекающиеся области – групповые дискуссии и игры. Метод групповой дискуссии используется в основном в форме анализа конкретных ситуаций и форме группового самоанализа, например, так называемой Т-группы. Среди игровых методов СПТ наиболее широкое распространение получил метод ролевых игр. Существенно подчеркнуть, что все методы СПТ характеризуются, во-первых, ориентацией на использование обучающего и терапевтического эффектов группового взаимодействия. Во-вторых, эти методы реализуют принцип активности обучающегося через включение в обучение элемента исследования. Если традиционные методы ориентированы в основном на то,

чтобы донести готовые знания, то здесь участники-исследователи сами должны прийти к ним.

В-третьих, названные методы предполагают своеобразный вариант обучения на моделях. Упомянутые методы могут использоваться каждый в отдельности, а также могут быть составной частью комплексной программы, включающей набор методов (ролевые игры, дискуссии в форме анализа конкретных ситуаций, в виде Т-группы и т. д.), в зависимости от поставленных задач и материальных возможностей.

Итак, с точки зрения ответов на вопросы «чему учить» и «как учить», опыт социально-психологического тренинга отличается от традиционного подхода к проблеме обучения. В настоящее время эта область является в основном эмпирической практикой, пока теоретически недостаточно осмысленной и обоснованной, где теоретические допущения обычно представлены имплицитно. Один из самых трудных вопросов здесь – это вопрос о способах оценки эффективности тренинга. Он как бы концентрирует и эксплицирует многие сложности этой области. Как правило, в качестве необходимой предполагается система внутренних и внешних критериев. К числу внутренних относятся прежде всего различные измерения суждений самих участников относительно того, чему они научились. С этой целью используются всевозможные опросники для участников тренинга до его начала и после завершения. Подобного рода субъективные оценки, несомненно, являются некоторым показателем успеха всей процедуры. Однако недостаточность таких оценок, их субъективный характер очевидны. (Кстати, трудность состоит в том, что в ходе тренинга может меняться сама точка отсчета.) Тем не менее большинство замеров эффективности попадает именно в эту категорию. Внешние критерии обычно связаны с замерами восприятия изменений, происшедших с участниками тренинга, людьми, не участвовавшими в данном опыте, – это могут быть коллеги по работе или учебе, члены семьи и т. д. Хотя на этом пути получено довольно много данных, «результаты весьма разноречивы и открыты многочисленным альтернативным объяснениям» (*Campbell, Dunnette*, 1968). В целом затруднения с замерами исходов СПТ связаны с общими трудностями измерения в социальной психологии. Необходимо отметить неоднозначность ответов не только на вопрос «как измерять», но прежде всего на вопрос «что измеряется».

В настоящее время на кафедре социальной психологии факультета психологии МГУ разрабатываются формы социально-психологического тренинга, направленные на развитие отдельного умения (например, руководство групповой дискуссией, преодоление коммуникативных барьеров), и формы, имеющие целью приобретение или развитие опыта анализа ситуаций общения (диадических, групповых). Подчеркнем, что в том и в другом случае в нашей работе преобладает диагностическая направленность. Речь идет о диагностике особого рода. В ситуациях СПТ дело не только в том, чтобы психолог решил диагностическую задачу, но и в том, чтобы каждому участнику обеспечить условия самостоятельного решения этой задачи с помощью других, то есть речь идет о том, чтобы каждый участник группы мог самостоятельно диагностировать собственные возможности и трудности в конкретных коммуникативных ситуациях. Подобная самодиагностика – немаловажный фактор социализации, если учесть, что «чем дальше продвигается человек по жизненному пути, тем более значительное место в структуре личности начинают занимать конфигурации свойств или черт, сформировавшиеся как реакции индивида на свои собственные качества и формы поведения» (*Анцыферова*, 1978, с. 42).

Каковы конкретно основные направления социально-перцептивного воздействия, характерные для СПТ? Одним из его результатов оказывается более полное и дифференцированное знание участников о себе. Сюда входит знание о том, как человека видят другие, как они «прочитывают», интерпретируют его поведение, какие приписывают мотивы,

намерения, чувства и т. д. Известно, что процессы каузальной атрибуции, то есть интерпретации причин поведения другого человека, – существенный момент межличностного восприятия. В повседневном общении обычно на основе одинаковой информации о внешних проявлениях человека партнерами-участниками строятся различные выводы о внутренних коррелятах этого поведения. Социально-психологический тренинг в определенной мере позволяет раскрыть содержание и механизм этого процесса его участниками и тем самым обеспечить коррекцию в тех случаях, где это надо сделать. Полученные сведения помогают человеку осознать меру соответствия приписываемых ему качеств, причин поведения его собственным оценкам этих своих психологических характеристик, а также его представлениям о том, каков он в глазах других. Задача, о которой идет речь, ставится, эксплицитно либо имплицитно, во всех формах тренинга, однако возможны тренинговые группы, в которых она сформулирована в качестве основной, точнее – одной из основных.

Важным компонентом в спектре возросшего знания участника о себе является представление о том, как его поведение влияет на других, в частности какой гаммой чувств сопровождаются обычно его те или иные проявления в общении. Опять же у каждого из нас на этот счет есть определенные гипотетические, возможно, не вполне осознаваемые суждения, и участие в группе тренинга предоставляет специальную возможность, осознав, верифицировать их. Результатом может оказаться либо подтвержденное, расширенное знание, либо открытие новой психологической реальности, которая может стать объектом активного исследования в группе.

По существу данный процесс связан с отходом от уровня некоторого наивного, диффузного восприятия самого себя, своей позиции в группе. И дело не только в том, что этот уровень может соответствовать действительности, а может расходиться с нею в различной степени. Важно, что в таком случае, как правило, недостаточно просто указать человеку область реального несоответствия; необходимо, чтобы это констатировал участник сам для себя. Подобная самодиагностика – предпосылка всякой деятельности, направленной на коррекцию, изменение. Как отмечал В.А. Сухомлинский, подлинное воспитание «совершается только тогда, когда есть самовоспитание» (*Сухомлинский*, 1979, с. 49). Представляется, что это суждение справедливо и в отношении характера диагностики, существенного момента всякого корректного воспитательного воздействия.

Расширение диапазона осознаваемого позволяет участникам эксплицитировать некоторые привычные, стереотипно утвердившиеся способы восприятия себя. В частности, сопоставление собственного образа, каким мы себе его представляем, с тем, каким он предстает в глазах других, приводит к обнаружению для себя феномена перцептивной защиты – тенденции охранять свое привычное мнение о себе, отторгая либо искажая информацию, расцениваемую как неблагоприятную, разрушающую иллюзию о себе. Известно, что механизмы психологической защиты активно участвуют в построении и образа себя и образа другого, поэтому освоение собственного внутреннего опыта предполагает, что человек отдает себе отчет в некоторых помехах, препятствующих его самопознанию, суживающих границы осознания себя как реальности и окружающего мира в целом. Одной из частных задач социально-психологического тренинга является как раз подведение его участников к осмыслению затруднений, характерных для ситуации общения, что способствует не обязательно преодолению, но во всяком случае учету таковых затруднений. Составной частью этой задачи оказывается уяснение участниками условий и факторов, благоприятствующих, оптимизирующих межличностное восприятие и общение в целом.

Как известно, в качестве предпосылки продвижения к более широкому объективированному пониманию себя выступает познание других людей. В известном

высказывании К. Маркса именно так очерчен путь самопознания: «Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку» (Маркс, Энгельс, т. 23, с. 62). Интересны в этом отношении результаты исследования А.Р. Лурия, проведенные в начале 30-х годов по инициативе Л.С. Выготского в районах Узбекистана. Все участники обследования были разделены на подгруппы, различавшиеся степенью участия в новых социальных преобразованиях и соответственно уровнем приобщения к грамотности, культуре и т. д. Оказалось, что вошедшие в исходную разновозрастную группу неграмотные и малограмотные люди из отдаленных кишлаков, участвующие в малообобщественных формах труда, живущие в ситуации дефицита общения, как правило, не только не могли выполнить поставленную перед ними задачу оценить свой характер, отметить свои положительные черты и недостатки, отличие от других людей, но вообще не понимали ее. «Испытуемые исходной группы вообще не могли принять поставленную перед ними задачу. Как правило, они либо отказывались назвать у себя какие-нибудь положительные или отрицательные качества, либо же относили вопрос к описанию конкретных, материальных фактов их жизни. Иногда эта группа испытуемых в качестве “своего недостатка” указывала на наличие “плохих соседей”, то есть относила требуемую характеристику к другим, окружающим людям. Следует отметить, что нередко характеристика других людей давалась ими значительно легче, чем своя собственная характеристика» (Лурия, 1974, с. 151).

В данном случае для нас важно отметить именно это последнее обстоятельство. Повседневное общение и опыт групп тренинга показывают, что всматриваться в проявления другого и анализировать их гораздо легче, чем собственные. Путь к выделению и оценке собственных психических свойств необходимо опосредован познанием другого. Не случайно ростки самооценки у упомянутой группы испытуемых обнаружили в повторении своей характеристики со слов других. Таким образом, групповой контекст оказывается органической предпосылкой решения задачи самопознания в СПТ.

Практически все формы социально-психологического тренинга включают в круг своих задач развитие у участников межличностной сензитивности, эмпатии, повышение точности межличностного восприятия. Группа тренинга дает возможность проследить на достаточно длительном отрезке времени метаморфозы, которые претерпевает «образ другого» от первого впечатления до формирования достаточно устойчивого представления. «...Центральный фокус тренинга в виде Т-группы состоит в том, чтобы увеличить уровень точности, с которой личность различает свойства, установки, мнения, чувства и реакции других в социальном и рабочем окружении» (Campbell, Dunnette, 1968, p. 79). Подобное формулирование целей тренинга в качестве имплицитной предпосылки допускает следующее суждение: чем больше, лучше человек знает других людей, тем лучше, более конструктивно он будет взаимодействовать с ними. К настоящему времени исследовательские данные на этот счет противоречивы, тем не менее знакомство с соответствующей литературой дает основание заключить, что есть низкая, но позитивная корреляция между точностью восприятия и успешностью индивида, в частности эффективностью лидера.

Под возрастанием точности межличностного восприятия как задачей тренинга обычно имеют в виду ряд феноменов. Например, речь может идти о подготовке участников в «искусстве формирования точных стереотипов относительно людей в целом или в отношении лиц, принадлежащих к различным подгруппам общества» (Campbell, Dunnette, 1968, p. 80). По мнению авторов, это позволяет, в частности, успешно решать прогностические задачи в межличностном общении, то есть с большей точностью предсказывать возможные поступки людей, представляющих определенные группы. Подобная интерпретация задачи на повышение точности межличностного восприятия представляется более реалистичной и адекватной по

сравнению с ориентацией на оказание помощи только в познании каждого отдельного человека самого по себе. Следует отметить, что в некоторых областях вне психологии, например, в практике подготовки актеров, режиссеров накоплен известный эмпирический опыт обучения наблюдательности. Так, подготовка актеров с необходимостью предполагает развитие, тренировку такого свойства, как актерская наблюдательность, умение «разбираться в явлениях внутреннего душевного мира человека». Ю. Кренке, автор «Практического курса воспитания актера», пишет по этому поводу следующее: «Наблюдая внешние проявления человеческого поведения (жесты, походку, речь, смех, плач, манеру держать себя, носить костюм и т. п.), надо пытаться как бы заглянуть внутрь человека, уяснить себе внутренние причины того или иного его поведения; постараться проникнуть в сущность какого-либо явления; попытаться понять, определить характер человека, особенности, отличающие его от других людей, и, наоборот, уловить то общее, что свойственно большинству людей данной профессии, характера, классовой категории, возраста и т. п.» (Кренке, 1938, с. 130). Можно утверждать, что подобное умение профессионально необходимо психологу-практику, преподавателю, любому руководителю коллектива.

Одним из компонентов межличностной сензитивности является так называемая проективная сензитивность (или атрибутивная проекция). Здесь имеется в виду повышающая в некоторых случаях точность восприятия «стратегия допускаемого подобия». Изучение особенностей, характеризующих образование впечатления о другом человеке, позволило установить, что познающий субъект может «вкладывать» свои состояния в другую личность, приписывать ей черты, которые в действительности присущи ему самому (Бурлачук, 1979). Задача состоит в том, чтобы точно идентифицировать людей, чьи установки, чувства и т. д. подобны аналогичным образованиям воспринимающего. «Тогда, просто проецируя на них свои собственные чувства и поведенческие тенденции, он может достичь желаемой цели “познания других” в своем окружении» (Campbell, Dunnette, 1968, p. 80). Вероятно, в данном случае речь идет в основном о контингенте людей, характеризующихся эгоцентрическим типом межличностного оценивания, когда эталоном, точкой отсчета выступает соотнесение с собственным «Я» (Кроник, 1978).

Во многих описанных исследованиях, в литературе, мерой возросшей сензитивности, эмпатии участников тренинга выступает возрастание точности предсказания суждений предпочтений другого или ответов за других членов группы в самых различных вопросниках. Члены Т-групп обнаружили большее увеличение эмпатии, чем члены других групп тренинга. Однако в большинстве случаев значимых изменений не отмечалось. Тот же негативный результат получен нами с использованием рефлексометрии вначале и после Т-группы. Достаточно противоречивые, неоднозначные данные имеют место также в попытках обнаружить возрастание частоты употребления участниками тренинга «межличностных концептов» для описания других членов группы, людей по фотографиям. Более широкое обращение к межличностным терминам определенно отмечено в описаниях именно членов группы тренинга. Факты, аналогичные данному, приводят к особой остроте постановки вопроса о переносе эффекта в том случае, когда он есть, на ситуации межличностного общения вне группы тренинга. Интересным и противоречащим массиву данных, свидетельствующих о краткосрочности эффекта тренинга, является результат, полученный с применением теста Келли: значительное возрастание частоты использования «межличностных концептов» для описания других три месяца спустя после Т-группы (Campbell, Dunnette, 1968, p. 92).

Одной из часто формулируемых задач СПТ в виде Т-группы является развитие, обострение у участников видения групповой динамики, групповых процессов в целом. Имеется в виду восприятие групповых ситуаций с точки зрения видения в них точек напряжения,

конфликтных и интегративных процессов, процессов актуального и потенциального лидерства, принятия решения и т. д. Задача развития социально-психологической наблюдательности в смысле умения точно судить о взаимоотношениях в группах (Коломинский Я.Л.) стоит особенно остро, если учесть некоторые данные эмпирических исследований (Бодалев, 1965; Бодалев, 1970; Коломинский, 1976; Коломинский, Березовин, 1975 и др.), свидетельствующие о том, что, например, педагоги, воспитатели далеко не всегда обнаруживают понимание ребенка, адекватное восприятие его места в структуре межличностных отношений, что, несомненно, препятствует установлению контактов с ним, успеху воспитательной работы в целом.

В американской практике подготовки психологов иногда наряду с лекционным курсом по социальной психологии и проведением семинарских занятий используется опыт групп самоанализа. В этих группах студенты, «наблюдая над своим собственным взаимодействием и излагая друг другу свои представления о функционировании группы», анализируют вместе с ведущим то, что происходит «здесь и теперь» (Американская социология, 1972, с. 89). Подобные группы дают их участникам «непосредственный прагматический опыт, на основании которого члены группы могут оценивать мифы и убеждения здравого смысла относительно групп» (*там же*). В нашей практике указанный эффект констатируется многими в самоотчетах «Что дало мне участие в группе тренинга» после окончания цикла занятий.

О более широком обращении к понятиям сферы межличностных отношений в интерпретации групповых ситуаций свидетельствуют результаты исследования, в котором участников-менеджеров до и после двухнедельного тренинга просили оценить возможные причины трудно решаемых межличностных производственных проблем и способы адекватного подхода к ним. В качестве проблем избирались реальные ситуации. Участникам предлагали стандартный набор ситуаций, а также перечень причин и путей подхода (Campbell, Dunnette, 1968, р. 92). Ошри и Хэррисон, авторы этого исследования, показали, что после тренинга менеджеры более лично рассматривали свою работу и усматривали более четкие связи между выполнением работы и удовлетворением межличностных потребностей. Более того, после тренинга менеджеры были склонны чаще рассматривать себя как наиболее важную причину своих производственных проблем или как содействующую их появлению, но они не видели, как эти новые взгляды на причины проблем можно транслировать в «управленческое действие» (*там же*). Обогащение «межличностными терминами» – посттренинговый эффект, обычно отмечаемый и самими участниками¹⁴ и регистрируемый многими психологическими измерениями. Однако в отношении этих данных встает проблема, отражает ли приобретение нового словаря действительное возрастание сензитивности участников к межличностным феноменам, возрастание точности межличностного восприятия. Пока на этот вопрос ответа нет.

Итак, общий взгляд на панораму замеров эффективности тренинга свидетельствует в целом о том, что параметры межличностного восприятия – одно из важнейших направлений воздействия. Обращает на себя внимание также неоднозначность, разнохарактерность получаемых результатов. Следует отметить, что в большинстве случаев замеры проводятся на Т-группах, и это ограничение необходимо иметь в виду. Конечно, недостаточное осмысление этой формы тренинга, ее содержания осложняет решение проблемы эффективности. Необходимо указать и на часто отмечаемое методическое нарушение в виде отсутствия контрольной группы. Обычно в исследовании не учитывается факт опосредования исходов различными параметрами тренинговой группы. В частности, зарубежными авторами (Беннис,

¹⁴ В нашей практике проведения групп самоанализа для студентов-психологов указание на данный эффект фигурирует в очень многих самоотчетах, иногда в такой прямой формулировке: «В группе (имеется в виду группа тренинга. – Л.П.) я получила новый язык» (Лена Ч., 20 лет).

Шепард) разрабатывается идея развития таких групп, при этом отмечается, что не каждая группа проходит весь набор выделяемых шести этапов (в данном контексте их анализ не входит в нашу задачу) (Андреева, Богомолова, Петровская, 1978, с. 164–166).

Важно отметить, что обычно никак не соотносится характер тех или иных исходов тренинга с достигаемым группой уровнем развития. Тем не менее, как показано в рамках стратометрической концепции, «группы, находящиеся на разных уровнях развития, обладают различной потенциальной эффективностью» (Психологическая теория коллектива, 1979, с. 147). Уровень группового развития, специфически понимаемого в этой концепции, является принципиально важной переменной, модифицирующей проявление групповых и индивидуальных характеристик. Таким образом, исследование факторов, опосредующих воздействие социально-психологического тренинга, изучение специфичности исходов и поиск релевантных для их регистрации методик – важное направление дальнейшей работы в этой области.

Весьма редкими являются исследования, направленные на выяснение относительного вклада отдельных технологических компонентов тренинговой ситуации в конечный результат. И вообще психологический анализ этих компонентов пока представлен лишь в набросках. Первостепенной составляющей тренинга выступает процесс обратной связи¹⁵. Известен опыт использования аппаратной обратной связи (видеозапись, например), но основной акцент в различных формах тренинга делается все-таки на личностной обратной связи, которая может реализоваться по-разному. Так, в тренинге по руководству групповой дискуссией мы используем обратную связь в форме видеозаписи, в форме ознакомления участников с результатами вопросников, в которых оценивается их умение провести дискуссию – такие вопросники последовательно все заполняют друг на друга; наконец, используем так называемый аквариум: дискуссионная группа «окружена» кольцом наблюдателей, в результате участники образуют круг внутренний и внешний, поочередно каждый оказывается в роли дискуссанта и в роли наблюдателя. Можно практиковать формализованное наблюдение, но обычно с большим интересом воспринимаются неформализованные данные. Такая обратная связь может быть ориентирована на оценку выполнения задачи участником дискуссии, а может сосредоточиться на сообщении гаммы чувств, интерпретаций, возникших у наблюдателя по поводу «дискуссионных» проявлений конкретного члена группы и т. д. В итоге каждый получает сведения, необходимые для диагностики собственных возможностей по руководству дискуссией.

В рамках Т-группы обычно акцентируется личностная обратная связь. Здесь «участники должны быть способны информировать друг друга, как их поведение видится, интерпретируется, и описывать виды порождаемых им чувств» (Campbell, Dunnette, 1968, р. 76). Самая важная предпосылка эффективной обратной связи – наличие ситуации доверительного общения. Лишь отношения уважения, взаимной поддержки, доверия рожают откровенность, открытость партнеров. В этом убеждает и практика социально-психологического тренинга, и в целом опыт педагогического, например, общения.

Завершая рассмотрение проблем социально-психологического тренинга, отметим, что социально-перцептивные изменения, имеющие здесь место, конечно, обусловлены не только определенными параметрами обратной связи. Специфическая обратная связь существенная, но не единственная составляющая технологии тренинга. Важнейшей задачей исследования в

¹⁵ Понятие обратной связи активно вошло в научный обиход с возникновением кибернетики. В контексте психологии в самом общем плане под обратной связью обычно понимают «любой вид возвращенной от источника информации, которая полезна в регуляции поведения» (Chaplin, 1974, р. 182).

настоящее время является психологический анализ предпосылок общения, оптимизирующего в широком смысле восприимчивость членов группы и тем самым способствующего оптимальному решению ими задач совместной деятельности.

В заключение необходимо подчеркнуть практическую значимость развития всего данного направления. Важнейшим аспектом выхода обсуждаемой темы на практику является ее связь с комплексом проблем, поставленных профессионализацией управления в современных условиях. Социально-психологический тренинг развивается в первую очередь как составная часть подготовки руководителей коллективов различного типа (производственных, учебных, спортивных и т. д.). Но, разумеется, практическое использование социально-психологического тренинга может быть полезно не только для управленческого персонала. Кроме того, данная форма, как показывает опыт, является весьма адекватной для решения ряда актуальных проблем в сфере службы семьи, в области подготовки психологов, космонавтов и т. д.

Высокие требования, предъявляемые к человеческим отношениям советским образом жизни, могут быть легче и полнее реализованы в случае использования всего арсенала средств социальной психологии, и в частности методов социально-психологического тренинга. Вместе с тем повышение социально-психологической компетентности, являющееся следствием применения упомянутых методов, способно, на наш взгляд, помочь в решении ряда социально-психологических проблем, порождаемых современной научно-технической революцией с ее интенсификацией управленческой деятельности, умножением межличностных контактов, усложнением форм общения.

Литература:

- Американская социология / Под ред. Г.В. Осипова. М.: Прогресс, 1972.
- Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Современная социальная психология на Западе (теоретические направления). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978.
- Анцыферова Л.И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности // Вопросы психологии. 1978. № 1.
- Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. М.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1965.
- Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности. М.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970.
- Бурлачук Л.Ф. Исследование личности в клинической психологии. Киев: Здоровье, 1979.
- Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск: Народная асвета, 1976.
- Коломинский Я.Л., Березовин Н.А. Учитель и детский коллектив. Минск: Изд-во Белорусского ун-та, 1975.
- Кренке Ю. Практический курс воспитания актера. М., 1938.
- Кроник А.А. Психологические механизмы межличностного оценивания статуса в малых группах: Автореф. дис... канд. психол. наук, 1978.
- Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. М.: Наука, 1974.
- Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. М.: Политиздат, 1955–1982.
- Пэнто Р., Гравитц М. Методы социальных наук. М.: Прогресс, 1972.
- Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1979.
- Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. М.: Молодая гвардия, 1979.
- Campbell C.P., Dunnette M. Effectiveness of T-group experiences in managerial training and development // Psychological Bulletin. 1968. Vol. 70. № 2.
- Chaplin J.P. Dictionary of psychology. N.Y.: Dell Publishing, 1974.

Gross M. The psychological society. N.Y.: Random House, 1978.

3.3. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи¹⁶

3.3.1. Введение в проблему

Выбор путей и средств совершенствования компетентности в общении во многом определяется пониманием природы последней. Мы затронем некоторые характеристики компетентного общения, принципиальные с точки зрения его развития, а также рассмотрим ряд методологических проблем, значимых для практики совершенствования общения.

Компетентность в общении имеет несомненно инвариантные общечеловеческие характеристики и в то же время характеристики, исторически и культурно обусловленные. Так, преимущественно репрессивная направленность общения в нашем обществе, преобладание в нем стратегий противостояния, борьбы складывались во многом под влиянием революционной идеологии и практики. С этой точки зрения развитие компетентного общения в современных условиях предполагает ряд принципиальных направлений его гармонизации.

Палитра общения весьма богата разнообразием видов, форм, используемых средств. И это понятно: в социально-психологическом смысле саму суть человеческой жизни можно определить как общение, ибо все пространство жизнедеятельности человека межличностно по своему характеру. Человек всегда дан в контакте с другим – партнером реальным, воображаемым, выбранным, навязанным и т. п. С этой точки зрения трудно переоценить вклад компетентного общения в качество человеческой жизни, в судьбу в целом. Вероятно, не случайно в становлении практической социальной психологии направление оказания помощи в развитии коммуникативной компетентности¹⁷ – одно из первоначальных.

В многообразных случаях общения инвариантными составляющими оказываются такие компоненты, как партнеры-участники, ситуация, задача. Вариативность обычно связана с изменением характера (характеристик) самих составляющих – кто партнер, какова ситуация или задача – и своеобразием связей между ними. В самом общем плане компетентность в общении предполагает развитие адекватной ориентации человека в себе самом – собственном психологическом потенциале, потенциале партнера, в ситуации и задаче.

Практические циклы индивидуальной и/или групповой работы по совершенствованию общения могут быть инициированы заказом клиента, непосредственно обратившегося за помощью к психологу, например в консультацию. Подобные курсы могут также проводиться по инициативе организации, заинтересованной, например, в повышении квалификации своих сотрудников. Как показывает практика, в первом случае это будет работа в основном с опытом интимно-личностного общения: по собственной инициативе человек обращается за помощью чаще всего (по статистике психологической консультации) именно в связи с трудностями общения с близкими людьми. Во втором случае речь идет преимущественно или по крайней мере прежде всего о совершенствовании профессионально-делового общения.

¹⁶ *Петровская Л.А.* Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. М.: Смысл, 1996. С. 150–167.

¹⁷ В данном тексте понятия «коммуникативная компетентность» и «компетентность в общении» употребляются как тождественные.

Таким образом, с точки зрения практики развития коммуникативной компетентности, важно разграничить такие виды общения, как служебно-деловое или ролевое и интимно-личностное. Основанием для различения является обычно психологическая дистанция между партнерами. Служебно-деловое общение – психологически отстраненное, это Я-Вы контакт. Для интимно-личностного общения характерна близкая психологическая дистанция между партнерами, это Я-Ты контакт. Здесь другой человек обретает психологический статус ближнего, а общение становится доверительным в глубоком, сокровенном смысле, поскольку речь идет о доверии партнеру себя, своего внутреннего мира, а не только «внешних» сведений, например связанных с совместно решаемой типовой служебной задачей.

Компетентность в общении предполагает готовность и умение строить контакт на разной психологической дистанции – и отстраненной, и близкой. Трудности порой могут быть связаны с инерционностью позиции – владением какой-либо одной из них и ее реализацией повсеместно, независимо от характера партнера и своеобразия ситуации.

В дальнейшем изложении акцент будет сделан в основном на сфере интимно-личностного общения, во-первых, в силу своеобразия практического опыта автора данной главы. Во-вторых, сфера интимно-личностного общения оказалась заметно пострадавшей в нашем недавнем прошлом – в условиях тоталитарного режима в стране. Попытки сделать ее незначимой, принизить, сузить, отдавая неизменный приоритет служебно-деловым, общественным контактам проявились в самых разных направлениях и идеологических формах. Например, они нашли отражение в массовых песнях того времени. Вот характерные слова одной из них: «Жила бы страна родная, и нету других забот». Жизнь страны утверждалась как первичная ценность в сравнении с жизнью отдельного человека.

В связи с этим в современных условиях стоит задача приватизации не только в экономическом, но и в психологическом смысле. Мы имеем в виду повышение уровня значимости приватной, частной жизни человека, ценности его отношений с близкими людьми. Известно, что именно в круге общения с близкими происходит полноценное психологическое становление человека, удовлетворение его сущностных социально-психологических потребностей. Нарушение этого общения располагает к различного рода психологическим неадекватностям, отклонениям, невротическим в частности.

Другой гранью той же психологической задачи приватизации является повышение ценности такой реальности, как внутренняя, сокровенная жизнь человека. Она была явно принижена на фоне акцентирования значимости объективных обстоятельств и культивирования преобразующего отношения к ним. В этом смысле развитие чувствительности, бережности к личному опыту, умений прислушиваться к нему, доверять ему как ориентиру, по значимости сопоставимому с различными внешними стимулами, весьма актуально в нынешних условиях.

3.3.2. Некоторые принципиальные ориентиры практики совершенствования общения

К определению стратегических ориентиров в практической работе психолога по совершенствованию общения можно подходить с разных точек зрения. Одна из них в качестве ориентира выделяет обогащение, полноту, полифоничность. В этом случае основным в развитии компетентного общения является направленность на обретение богатой, многообразной палитры психологических позиций, средств, которые помогают полноте самовыражения (самоподачи) партнеров, всем граням их адекватности – перцептивной, коммуникативной, интерактивной.

В целом компетентность в общении обычно связана с овладением не какой-либо одной позицией в качестве наилучшей, а с адекватным приобщением к их спектру. Умение вовлекать,

использовать всю палитру возможностей, как бы играя на всех психологических инструментах, – один из возможных показателей психологической зрелости. Существует много классификаций возможных позиций в общении. Например, известен следующий перечень: пристройка к партнеру свысока, пристройка к нему на равных («пристройка наравне»), пристройка снизу и отстраненная от партнера позиция¹⁸. Естественно, ни одна из названных позиций не является заведомо хорошей или плохой. Суждение о продуктивности той или иной из них можно составить только на основе ее соотношения с возникшей ситуацией, поставленной задачей, репертуаром возможностей партнеров. Вот как об этом пишет, например, П.М. Ершов: «"Пристраивается" ли данный человек для воздействия на данного партнера, с данной целью и в данных конкретных условиях "сверху", "снизу" или "наравне" – это определяется его представлением в данный момент о соотношении сил его и партнера» (Ершов, 1992, с. 93).

Возможны издержки крайностей той или иной позиции. Так, пристройка «снизу», уместная в некоторых случаях, например, когда необходимо принести извинения, может трансформироваться в неискреннюю угодливость; а невмешательство, адекватное, когда умение остаться в стороне оказывается единственно уместным, может в крайнем его выражении становиться отчуждением. И неизменная позиция равенства может вызывать неудовлетворенность. Например, дочь неудовлетворена неизменной позицией матери как подруги – ей в этом случае недостает позиции родительского авторитета.

Сегодня по большей части речь идет о смене преобладающей авторитарно-манипулятивной тенденции повседневных контактов, о ее замене диалогом, предполагающим равное партнерство. При этом имеется в виду основная, стратегическая направленность контакта, что вовсе не исключает богатства палитры позиций, а напротив, предполагает ее. Гибкость в адекватной смене психологических позиций – один из существенных показателей компетентного, зрелого общения.

Примеры можно умножить, обратившись к сфере конфликтных ситуаций. Известны такие возможные стратегии поведения сторон в конфликтной ситуации, как уход, сотрудничество, соперничество, приспособление, компромисс (по К.У. Томасу). В качестве основания здесь берутся характер, степень следования участника собственным интересам и учета интереса другой стороны. Опять же априори невозможно говорить о единственно правильной, как и единственно ошибочной линии поведения в конфликтной ситуации. Это определяется анализом комплекса составляющих, поэтому желательно владеть набором возможностей в данном отношении. Сотрудничающее партнерство – наиболее адекватно гуманистической ориентации контакта, однако богатство реального общения вряд ли можно исчерпать одной-единственной позицией. Конфликтная компетентность сегодня – это прежде всего освоение позиции партнерства, сотрудничества на фоне владения, конечно, и другими поведенческими стратегиями тоже. В этом смысле можно обратить внимание на развитие потенциала плюрализма, сопутствующее приобщению к практической психологической культуре, столь актуальному в современных условиях социальной нестабильности.

В психологическом понимании природы общения могут быть выделены разные подходы: как бы крайними среди них являются бихевиористский и гуманистический. В первом случае акцентируется богатство поведенческого репертуара как показатель, эквивалент компетентности, а во втором – соответствующий гуманистический ценностный потенциал участников. В практике в настоящее время распространены не только, а подчас не столько

¹⁸ Первые три из названных позиций воспроизведены по книгам П.М. Ершова «Режиссура как практическая психология» (М., 1972) и «Технология актерского искусства» (М., 1992). Они, кстати, созвучны с выделяемыми Э. Берном составляющими «Я» – родитель, взрослый, ребенок.

«чистые» подходы, сколько смешанные, дополняющие друг друга. Типичный пример тому – когнитивно-поведенческий подход. Тенденция практики к комплексности становится понятной, если учесть, что последовательная реализация здесь методологического принципа монизма затруднена. Практическая работа может оказаться просто обедненной, если к многогранной живой реальности прикладывается концепт, строго следующий единственному объяснительному принципу, как правило, продуктивному в определенных границах, но ни в коей мере не являющемуся всеохватывающим и исчерпывающим реальность. Это может быть отнесено ко всем существующим сегодня в психологии объяснительным теоретическим конструкциям – психоаналитической, бихевиористской, когнитивистской, гуманистической и др.

Подобная методологическая плюралистичность практики отнюдь не синоним беспринципности. В большинстве случаев речь идет об интеграции под эгидой определенных ценностей психологических средств, «наработанных» в различных теоретических традициях, школах. Характер этих ценностей и степень осознанности следования им, естественно, могут быть у психологов-практиков разными. Наиболее адекватным нашему времени в качестве стратегического ориентира выступает комплекс гуманистических ценностей.

Выбор гуманистической направленности в качестве стратегической в развитии компетентного общения определяется не столько его соответствием современной рыночной социальной ориентации (хотя в некотором смысле и об этом можно говорить), сколько с точки зрения принципа эколого-психологической защиты и компенсации. Гуманистическая направленность общения – это забота о психологической экологии: об экологических условиях сохранности человека как целостной гармоничной психологической реальности. Это противовес чрезмерной активизации в повседневной жизни жесткой конкурентной борьбы и вытеснения друг друга. Минимизация гуманистической практики человеческих контактов, истончение этого слоя человеческих отношений может вести к весьма неблагоприятным психологическим последствиям.

Другой заход к определению принципиальных ориентиров для практики развития компетентного общения возможен со стороны трудностей, наиболее часто встречающихся психологических проблем, с которыми обращаются за помощью. Подобные трудности можно определить как базовые трудности общения. Они составляют как бы общий психологический знаменатель многих конкретных запросов к психологу. Их истоки коренятся, с одной стороны, в особенностях психологической природы человека и человеческих отношений, а с другой – могут быть связаны со своеобразием социального контекста, например, со спецификой национальной культуры, идеологических форм, спецификой социальной ситуации. Последние могут так или иначе акцентировать психологические предпосылки возможных затруднений в межличностном общении.

Перевод с помощью психолога базовых трудностей общения в категорию известных, осознаваемых, их персонификация, ассоциирование с личным опытом позволяют вырабатывать позицию осмысленной готовности к возможным сбоям в значимых контактах. В свою очередь это помогает во многом нейтрализовать, уменьшить масштаб, разрушительность переживаемого дискомфорта. Иначе говоря, с психологической точки зрения адекватной заменой недавно распространенному в нашем обществе лозунгу «В жизни всегда есть место подвигу» может быть установка на то, что в жизни, в общении всегда есть место трудностям, кризисам, и готовность к ним, несомненно, существенный компонент социально-психологической компетентности.

В спектре базовых трудностей общения обозначим некоторые из них. В большом числе случаев они имеют характер дихотомий, мера гармоничного сочетания полюсов которых

достигается порой с трудом. Это, например автономность – привязанность, устойчивость – изменчивость, нормированность – импровизация, целостность – мозаичность, рефлексивность – спонтанность и др.

Конкретной иллюстрацией проблем, к примеру, связанных с первой дихотомией, может служить сфера близких отношений с другим человеком – дружеских, супружеских, детско-родительских. Каковы здесь пути к гармонии, позволяющей избежать, с одной стороны, изоляции – при чрезмерном отдалении, а с другой, зависимости – при чрезмерной близости? В случаях первой крайности к психологу обычно обращаются с жалобой на одиночество. Другая крайность часто связана с жалобами типа: «Я ему всю жизнь отдала, а он...» или «Я всю жизнь посвятила детям и что теперь?»

Иллюстрацией другой дихотомии может послужить ситуация человека, который гордится своей принципиальностью – верностью одним и тем же принципам на протяжении всей жизни. В то же время именно эта устойчивость сплошь и рядом не позволяет ему увидеть обновленную межличностную реальность – например, партнер уже иной (выросшие дети) или существенно изменилась ситуация взаимодействия с тем же партнером.

В целом практическая психологическая работа обнаруживает, что повседневному общению опыт диалектики дается достаточно трудно. Мы имеем в виду в данном случае нахождение гармоничной меры сочетания противоположностей в личном опыте. Возможно, на развитие тенденции воспринимать противоречивость собственного опыта не с точки зрения его богатства, полифоничности, а, скорее, как неблагополучие, тупик повлияло и насаждение коммунистической идеологией ценности одномерного конструирования и восприятия мира. Естественно предположить здесь и следы влияния культуры в широком смысле слова. Страх перед противоречием в известном смысле слова традиционен для западной культуры. Опыт восточной культуры в этом отношении иной. Каждое эмпирическое «я» может спокойно приписывать себе противоположные позиции, однако они не ведут к когнитивному диссонансу. Например, индус может спокойно формулировать утверждения типа «я вегетарианец, и я ем мясо». В данном случае имеется в виду, что человек может действовать как вегетарианец в собственной среде и есть мясо, когда находится среди иностранцев (*Bharati*, 1985). Таким образом, отпадает обычный для нашей культуры в случаях совмещения противоположностей вопрос: «Как же так?»

Естественно, возможны иные основания для выделения базовых трудностей общения. Например, соотношение ценностей декларируемых и реально представленных в межличностном контакте; подкрепленность наличных ценностей адекватными коммуникативными средствами, позволяющими этим ценностям проявиться, а не оставаться лишь интенцией. Так, в недавнем прошлом наше общество активно декларировало гуманизм, однако в действительности никогда отдельному человеку не служило. Преодоление этого наследия в виде декларативного гуманизма, содействие тому, чтобы гуманистические принципы реально воплотились в ткань повседневного общения, семейного, педагогического и др. – одна из насущных задач в сфере оказания психологической помощи.

3.3.3. О формирующей и коррекционной стратегиях

Специального внимания заслуживает вопрос о соотношении формирующей и коррекционной стратегий в развитии компетентного общения. Это связано с рядом обстоятельств. Среди них – традиция научной психологии относиться к формирующему эксперименту как наиболее оптимальной стратегии вмешательства психолога-исследователя в психологическую реальность – своего рода «высший научный пилотаж». Сюда же можно

отнести особую традицию отечественной психологии по развитию формирующего подхода в русле широко известной продуктивной теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Вероятно, следует упомянуть и методологический акцент марксистской философии на активное преобразующее отношение человека к миру как норму или во всяком случае высшую форму такого отношения. Известна классическая лаконичная формулировка этой позиции в последнем тезисе К. Маркса о Л. Фейербахе. Названные обстоятельства, несомненно, повлияли на некое обобщенное восприятие широким кругом отечественных психологов стратегии формирования как приоритетной стратегии воздействия в целом.

Здесь необходима существенная дифференциация подхода, прежде всего с учетом типа психологических задач, характера контингента, условий. Не касаясь сферы научного исследования, отметим, что стратегия формирования вряд ли может быть определяющей, приоритетной в задаче оказания психологической помощи взрослому человеку, по крайней мере, в сфере общения.

Приведем несколько тому оснований. Работая со взрослыми людьми, психолог в большинстве случаев не имеет дело, так сказать, с нулевым опытом в том или ином отношении. В качестве первичной для человека обычно стоит задача осмысления, своего рода инвентаризации накопленного личного опыта общения, включение в его исследование. Принципиальной здесь становится задача самодиагностики, выполняемая с помощью психолога самим человеком, обратившимся за помощью. Это может происходить в контексте групповой и/или индивидуальной работы.

Организованная таким образом диагностика, развивающая ориентацию человека в накопленном опыте, приближающая к ответу на вопросы: «Как я общаюсь?», «Каков я в общении?», во многом уже выполняет корректирующую функцию. Вклад в коррекционное изменение вносят также раскрытие собственных латентных возможностей, их апробация, расширение, углубление наличного желаемого опыта, минимизация нежелательного, компенсация и др. В этом перечне, так сказать, мягких стратегий изменения естественно упомянуть и более жесткую стратегию формирования, но лишь как одну в ряду других и чаще всего не первоочередную. В практике развития компетентного общения обычно сочетаются традиции психотерапии и обучения – это область обучающей терапии и терапевтизирующего обучения.

Ограничения, накладываемые на стратегию формирования в совершенствовании общения взрослых, связаны с не всегда уместным здесь путем обретения нового опыта по образцам. Естественно, образцы, как и во всяком обучении, остаются, вольно или невольно используются, но место их более скромное, нежели в обучении объектно-предметном, и пользоваться ими лучше с осторожностью. Копирование образца связано с возможными серьезными психологическими издержками типа опасности «прожить не свою жизнь». Мы имеем в виду, что в данной сфере безудержное следование принципу «делай, как я, как он», может вести к неоправданному забвению своеобразия собственного психологического потенциала. Здесь задача работы с образом корректно может быть сформулирована так: следуя примерам, «не уйти от себя, а наоборот, прийти к себе». Данный момент важно подчеркнуть, имея в виду недавний отечественный опыт увлеченности обучением по образцам и воспитанием на примерах, в чем проявилось негармоничное акцентирование внешней ориентации в ущерб сугубо внутренней в процессе обретения нового социально-психологического опыта.

Уместно здесь упомянуть и следующие соображения. Зона ближайшего развития, на обнаружение, самодиагностику которой во многом направлена практика развития компетентного общения, как правило, многовекторная. Известно, что резерв самосовершенствования человека, его коммуникативного потенциала в том числе, весьма богат.

Следовательно, встает проблема выбора в ее разных аспектах. Важным критерием среди прочих может оказаться и принцип психологической экономии. Мы имеем в виду соотношение человеком значимости желаемого результата и масштаба затрачиваемых усилий и средств, в данном контексте в их психологическом измерении прежде всего. Иная грань вопроса: насколько органично новообретения вписываются в естественный психологический облик, не переиначивает ли его ценой утраты гармонии и естественности? Специалисту существенно видеть здесь целый спектр возникающих значимых проблем, в частности с тем, чтобы адекватным образом открыть их и клиенту.

Именно в решении задач, подобных последней, рождается потребность нахождения или построения языка, общего для клиента и помогающего психолога. Возникает необходимость в таком представлении соответствующей реальности, в частности коммуникативной, которое было бы не просто ее объяснением, но оказалось бы соотносимым с личным опытом клиента, позволяло в нем сориентироваться. Простор для поиска и творчества здесь велик. Данную функцию могут выполнить многие известные построения. Одна из ярких иллюстраций в этом отношении – схема Э. Берна, помогающая человеку понять собственные проблемы посредством предлагаемого психологического языка. Язык этот позволяет их вычленивать, обозначать, излагать и тем самым ввести в контекст открытой коммуникации, которая является существенной предпосылкой и составляющей собственно процесса коррекции.

Отмеченную эвристическую функцию могут выполнить и термины повседневно-обыденной речи. Например, в нашем опыте подготовки практических психологов оказался полезным цикл домашних заданий, имеющий целью углубить ориентацию человека в собственном психологическом потенциале. Вот некоторые иллюстрации сюжетов таких заданий: «Мои способы пребывания в межличностных ситуациях – отбываю, функционирую, живу» или «Мои способы вступления в межличностный контакт – вхожу, влегаю, вползаю», «В чем различие между моим интересом к человеку и любопытством?» Об эффекте самодиагностики в этом случае может дать некоторое представление, в частности, следующий фрагмент самоотчета:

«Положа руку на сердце, можно признаться, что я большую часть времени либо отбываю, либо функционирую. Что значит отбыть? Просто находиться, быть безучастным наблюдателем. Часто – отбываю в транспорте, в очередях, иногда на скучных лекциях... Функционировать – это значит проявлять деятельное участие в чем-то. Здесь также не важно, насколько значима для меня ситуация. Я просто выполняю требования и ожидания, возложенные на меня другими. Можно как бы разделить меня и то, что я делаю... И только, когда ситуация лично значима для меня, когда я проявляю к ней истинный интерес, я в этой ситуации живу. К счастью, таких ситуаций не так уж много. Они вневременное. Соединяясь в единую цепь, они предоставляют собой подлинную жизнь» (жен., 21 год).

3.3.4. Нормативная и личностно-творческая тенденции в общении

В развитии коммуникативной компетентности представлены и нормативная тенденция, то есть усвоение социально заданных норм и эталонов, и личностно-творческая, которая предполагает конструирование норм в ходе общения, исходя из ориентации участников в ситуации, в себе, в партнере. Естественно, нормативный путь развития компетентного общения тоже включает творческий компонент. Мы имеем в виду прежде всего выработку рефлексивной

позиции по отношению к самой осваиваемой норме, ее осмысленное встраивание в индивидуальный личный опыт. Соотношение названных тенденций, или аспектов, развития общения различно в разных его видах и на разных стадиях социальной и личностной динамики.

В целом в современной коммуникативной практике можно усмотреть крен в сторону некоторого ослабления нормативного начала в построении межличностного контакта и усиления начала творческого, личностного. Раньше было гораздо больше регламентированных, например внешними ритуалами, межличностных ситуаций. Представления об этом дают, в частности, пособия, посвященные этикету. Наверное, не случайно их нынешние аналоги гораздо менее объемны и пространны.

Что касается партнера, то его, вероятно, тоже было проще поместить в некую нишу, отнести к определенной группе, и это давало возможность получить довольно четкие ориентиры в виде нормативов, правил поведения с ним или в его присутствии. Имея в виду отмеченную тенденцию, можно полагать, что сегодня построение межличностного контакта – скорее решение творческой задачи, нежели реализация усвоенного норматива, хотя, конечно, по-прежнему представлены оба указанных аспекта. Это явно видно на ситуациях интимно личностного общения.

Для примера обратимся к сфере семейного контакта. Современная неоднозначность, неопределенность норм семейных отношений ставит перед семьей задачу выбора модели общения, ролевого взаимодействия в том числе. Проведенное под нашим руководством исследование Е.В. Антонюк показало, что в нынешних условиях просматриваются по крайней мере два пути становления ролевой структуры молодой семьи: один путь – это согласование партнерами усвоенных нормативов, образцов, стереотипов и другой – построение отношений через ориентацию на конкретную жизненную ситуацию и конкретного партнера, совместная выработка норм именно на этой основе. В частности, сравнение восприятия своего брака супругами из первых (условно – «традиционных») семей и вторых (условно – «современных») показало, что качество брака, с точки зрения супругов, в этих двух группах определяется разными сторонами их семейной жизни. Основным фактором, влияющим на удовлетворенность браком супругов из «традиционных» семей, является соответствие их отношений полоролевым стереотипам и романтическому образу брака. Для супругов из «современных» семей наиболее важны индивидуализация отношений, их соответствие конкретной жизненной ситуации и требованиям партнера (Антонюк, 1992). Отмеченные пути построения контакта не исключают полностью друг друга, но в принципиальной тенденции они различны.

Другой пример – из области типичных ситуаций, вызывающих затруднения, – первое знакомство. Рассмотрим случай обращения молодого человека (20 лет) за психологической консультацией. Заказ его был сформулирован примерно следующим образом: дайте мне темы для начала разговора с незнакомыми девушками, «чтобы они не убежали от меня». Подобной постановкой задачи клиент склоняется к нормативно-рецептурному пути решения трудной для него ситуации. (Мы здесь не касаемся важного для практического психолога вопроса, идти ли на поводу заказа клиента или переформулировать, трансформировать сам заказ. Заметим, что в практике возможны оба варианта.) Подчеркнем особенность иного подхода к решению задачи клиента – личностно-творческого. Он предполагает освоение ситуации, ориентированное в данном случае на выбор темы беседы, исходя из своеобразия партнера, характера ситуации, особенностей собственного состояния. Основным здесь оказывается не «нырнуть в кладь заготовленных схем», а настроиться на данного партнера и «вычерпать» тему не столько из заранее собранной коллекции, сколько из конкретных характеристик реальной ситуации общения. Из данного примера видно, что эти не исключающие друг друга пути, тем не менее, различаются. По сути нормативный путь построения компетентного общения

концептуализирован бихевиористской традицией, а личностно-творческий аспект акцентирован в гуманистической психологии.

Можно констатировать своего рода асимметрию между отмеченной объективной тенденцией уменьшения роли четких образцов-ориентиров построения межличностного контакта, с одной стороны, а с другой, – желанием клиентов в большинстве случаев получить именно такие однозначные правила-рецепты. На становление феномена недоверия собственному личному опыту как значимому ориентиру в ситуациях общения несомненно повлияла недавняя общая ситуация в стране, прямо культивировавшая подобное недоверие утверждением приоритета социальных предписаний как регуляторов всех сфер повседневной жизни человека. Вычленение и коррекция соответствующих установок – важная составляющая программ совершенствования общения в современных условиях, причем общения и служебно-делового и интимно-личностного. Их соотношение в реальной жизнедеятельности человека характеризуется относительной автономностью и одновременно, естественно, единством.

Литература:

Антонюк Е.В. Представления супругов о распределении ролей и становление ролевой структуры молодой семьи: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1992.

Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М: Прогресс, 1986.

Ершов П.М. Режиссура как практическая психология. (Взаимодействие людей в жизни и на сцене). М.: Искусство, 1972.

Ершов П.М. Технология актерского искусства. М.: Феникс, 1992.

Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянкин П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.

Крижанская Ю.С., Третьяков В.П. Грамматика общения. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990.

Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М: Изд-во Моск. ун-та., 1989.

Рудестам К. Групповая психотерапия. М.: Прогресс, 1990.

Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотренинг: игры и упражнения. М.: Физкультура и спорт, 1988.

Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. Минск: ТПЦ Полифакт, 1992.

Bharati A. The Self in Hindu thought and action // Culture and Self / Ed. by A. Marsella. N.Y.; L.: Tavistock Publications, 1985.

3.4. Организация и проведение групповой дискуссии¹⁹

Метод групповой дискуссии является базовым для реализации и освоения общения-диалога. Вне контекста групповой дискуссии научиться общению-диалогу весьма проблематично. Именно дискуссия позволяет прояснить собственную позицию, выявить многообразие подходов, точек зрения по какому-либо вопросу и в результате обмена ими

¹⁹ *Петровская Л.А.* Организация и проведение групповой дискуссии // Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянкин П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. С. 12–31.

подвести к всестороннему видению предмета. Она развивает умения импровизировать, действовать за рамками предусмотренного, преодолевая приверженность старым образцам, страх перед неизвестностью, недоверие к себе, боязнь быть застигнутым врасплох и т. п.

В проведении дискуссии можно выделить несколько этапов.

Подготовительный этап. Организация дискуссии предполагает обеспечение некоторых внешних условий-предпосылок. К их числу можно отнести численность участников – рекомендуется не более 15 человек; размер группы обычно определяется возможностью для всех участников непосредственно общаться между собой. Если дискуссия проводится в многочисленной аудитории, ее целесообразно разбить на подгруппы. Желательно заранее совместно установить (выбрать) время окончания дискуссии. Обычное, рядное расположение слушателей в аудитории не стоит воспроизводить во время дискуссии, здесь лучше сидеть «лицом к лицу», например, образуя круг или подкову. Такое пространственное размещение позволяет всем участникам хорошо слышать и видеть друг друга, давая тем самым возможность воспринимать и широкий спектр невербальных проявлений.

Организационный аспект включает в себя, в частности, подготовку и оборудование соответствующего помещения. В таком помещении следует по возможности исключить помехи, отвлекающие участников от происходящего в группе (выключить телефоны, радио и т. п.). В комнате должны быть удобные места для сидения, а также соответствующие технические средства, например магнитофон или средства видеозаписи, если планируется фиксация общения.

Участники включаются в дискуссионную группу в соответствии с принципом добровольности. В случае, если кто-либо из присутствующих не настроен на подобную работу (например, из-за плохого самочувствия, настроения), ему можно предложить участие в круге наблюдателей за дискуссией. Подобный прием образования участниками групповой работы круга внутреннего и внешнего получил название аквариума. Обычно оправдывает себя практика объединения в одной группе людей, различающихся по возрасту, полу, профессии, степени их знакомства: не следует опасаться гетерогенности состава в этом отношении.

Основные стратегии ведения дискуссии. Как показывает практика, возможны различные формы проведения групповой дискуссии. С известной степенью условности можно выделить три основные стратегии в этом плане: свободное ведение дискуссии, программированное ведение и некоторая промежуточная, компромиссная форма. Первая из названных стратегий, пожалуй, наиболее сложна в реализации и, как это ни странно на первый взгляд, по-настоящему доступна лишь высококвалифицированному специалисту. Внешне такая стратегия выглядит как проявление почти неопознательной пассивности со стороны ведущего. Его вмешательство в этом случае оказывается минимальным и сводится главным образом к внимательному выслушиванию и отдельным репликам. Ведущий не ставит задач, не формулирует способов работы – все это в конце концов делает сама группа. Для начала такой дискуссии характерны затягивающиеся паузы, «вязкий» темп группового процесса, трудно переносимое участниками чувство неопределенности. В конце концов, однако, участники приходят к пониманию, что «спасти» их в этой ситуации может лишь активность самой группы, что каждый из них может положиться лишь на себя и партнеров. Вот это-то и оказывается самым существенным результатом, мобилизующим активность участников.

Обилие возникающих при таком подходе возможностей хорошо иллюстрирует следующий перечень допустимых позиций ведущего на самом начальном этапе групповой работы, содержащийся в опроснике, разработанном чешскими коллегами²⁰. Вот начало этого

²⁰ Перевод опросника предоставлен сотрудниками Отделения неврозов и психотерапии Ленинградского

опросника:

«Вы ведете группу, которая сегодня в первый раз встречается. Когда Вы входите и садитесь, присутствует уже... членов. Вы представляетесь, и члены группы также представляются. Потом все в ожидании смотрят на Вас. Тишина.

1. Я ничего не сделаю.
2. Скажу, что группа – это они сами, и от них зависит развитие и полезность группы.
3. Уверю участников, что определенное напряжение типично для начала групповой работы.
4. Прерву молчание несущественным разговором.
5. Опишу цели и методы группы.
6. Скажу, что каждый из участников выглядит напряженно, и мне любопытно, сдвинется ли группа с места.
7. Спрошу, как они чувствуют себя на первом занятии (какие у них чувства в отношении группы или взаимоотношения).
8. Скажу, как я себя чувствую (например, что я напряжен и полон ожидания).
9. Расскажу об опыте из собственной жизни.
10. Спрошу, почему все молчат.
11. Спрошу группу, что надо было бы сегодня делать.
12. Скажу, что, как мне кажется, они ожидают от меня начала беседы.
13. Скажу, что они хотят, чтобы я стал побуждающим и защищающим их руководителем.
14. Скажу, что считаю молчание выражением страха в группе.
15. Попрошу всех сказать, зачем они пришли в группу.
16. Начну разговор об их прошлом жизненном опыте (в частности, о семейных отношениях).
17. Поощрю участников к дискуссии об их целях с точки зрения научения и поведения.
18. Использую невербальный метод (например, начну ходить по кругу, сосредоточившись на физическом напряжении).
19. Использую разыгрывание ролевых ситуаций (например, предложу кому-нибудь рассказать о своей проблеме)».

Программированное ведение групповой работы предполагает наличие у ведущего четко определенного плана работы. В соответствии с планом группе предлагаются темы для дискуссии и способы их «проработки». Как нетрудно заметить, ситуация здесь во многом близка к традиционной схеме обучения, что, с одной стороны, облегчает работу (все так знакомо), а с другой, – заметно осложняет ее, привнося с элементами традиционности черты, сковывающие активность участников, рождающие желание положиться во всем не столько на себя, сколько на ведущего, и тем самым во многом ставящие под сомнение саму идею метода групповой дискуссии.

Наиболее часто, однако, как показывает опыт, практикуется компромиссная форма проведения дискуссий, когда ведущий сочетает элементы программированности с отступлениями в сторону свободной стратегии: некоторые конкретные проблемы (ситуации) и направления их анализа могут быть заданы ведущим, в то время как другие возникают непреднамеренно в ходе групповой работы и выдвигаются самими участниками.

Это стиль, предполагающий прежде всего методическую гибкость ведущего: соединение им умения следовать своему плану и умения отступить от него, импровизировать по ходу дела,

реагируя на непредусмотренные групповые изменения.

Процедура дискуссии. Четкое осознание участниками дискуссии и особенно ее ведущим конкретных целей, квалифицированное формулирование темы, выявление, сопоставление различных мнений по одним и тем же вопросам в ходе дискуссии, а также соответствующее распределение времени между ее различными этапами, подведение частичных результатов дискуссии на различных этапах, а также сопоставление в заключении ее первоначальных целей и полученных результатов можно считать важными предпосылками эффективности процедуры дискуссии.

Общая цель дискуссии – раскрытие или решение какой-либо проблемы – в каждом отдельном случае конкретизируется в комплексе более частных целей (задач), например, таких, как сбор и упорядочение информации по обсуждаемой проблеме, поиск альтернативных подходов, их обоснование, выбор оптимальной альтернативы. В каждой конкретной дискуссии все эти задачи могут выступать либо последовательно, либо только одна-две из них.

В процедуре дискуссии можно выделить следующие основные фазы – ориентировка, оценка, завершающая фаза. Им соответствуют такие шаги, как:

- 1) определение целей и темы дискуссии (ориентировка);
- 2) сбор информации (знаний, суждений, мнений, новых идей, предложений всех участников дискуссии) по обсуждаемой проблеме – ориентировка;
- 3) упорядочение, обоснование и совместная оценка полученной в ходе обсуждения информации;
- 4) подведение итогов дискуссии: сопоставление целей дискуссии с полученными результатами (завершающая фаза).

Естественно, что не все названные процедурные моменты в равной степени представлены в каждой дискуссии. Занимаемое ими время и интенсивность выраженности непосредственно зависят от целей, темы, контингента участников. Например, обсуждение психологических сюжетов часто может строиться по принципу так называемых дискуссий «с открытым концом», когда ведущий не подводит резюмирующих итогов и эта работа выполняется самими участниками самостоятельно.

Кратко схему проведения групповой дискуссии можно представить следующим образом:

1. Изложить тему и цель дискуссии: четко обозначить тему; заинтересовать темой всех участников; ясно изложить цель обсуждения (что должно стать результатом обсуждения); убедиться в том, что все участники понимают тему одинаково.
2. Собрать информацию по теме обсуждения: задать участникам обсуждения вопросы (узнать, что каждый думает по этому поводу); выявить мнения всех участников; подвести частичные итоги (что уже достигнуто).
3. Резюмировать полученную информацию. Оценить ее по следующим пунктам: относится ли к теме; актуальна ли; что внесено нового.
4. Упорядочить информацию и выделить главное, самое существенное.
5. Сформулировать выводы кратко и ясно: достигнута ли цель обсуждения; отвечало ли обсуждение теме; обозначить вклад, который внес каждый участник.

В целом умения, необходимые ведущему дискуссии, можно сгруппировать в следующие блоки:

1. Умения, необходимые ведущему для решения стоящей предметной задачи-проблемы (не допускать отклонения обсуждения от темы, по ходу работы группы подводить частичные итоги и т. п.).
2. Умения, необходимые для построения и развития отношений с группой участников дискуссии (познакомить их друг с другом, если в этом есть необходимость, поддерживать

деловую и доброжелательную атмосферу, не допускать личной конфронтации и т. п.).

3. Умения входить в продуктивный контакт с каждым отдельным участником дискуссии (выслушивать каждого, активизировать пассивных, отмечать вклад каждого в общий результат и т. п.).

В ходе дискуссии участники воспринимают не только высказываемые идеи, «чистую» информацию, но и людей, которые являются их носителями. Для адекватного восприятия тех или иных идей большое значение имеет не только, что сказано, но также и как сказано. Следовательно, для эффективности групповой дискуссии важен такой социально-психологический фактор, как адекватное восприятие участниками друг друга и, в частности, личности ведущего. Многие определяется, например, первой встречей с группой, первым контактом с нею. В последующем предстоит либо развивать с самого начала доверительно складывающиеся отношения, либо много сил положить на их продуктивную перестройку.

Не следует опускать такой шаг при первой встрече, как знакомство участников друг с другом. Иные руководители торопятся сразу «приступить к делу» – к обсуждению проблемы. Но установление доверительного психологического контакта – важнейшая предпосылка успешной работы и поэтому требует специального внимания и усилий от ведущего. Можно использовать, например, такой прием, как разделение группы на пары, в которых участники за отведенное время, допустим 3–5 мин., представляются – рассказывают друг другу друг о друге, что сочтут возможным, а затем каждый кратко на основе полученных сведений представляет своего партнера группе. Это задание включает в напряженную работу – предполагает базовые для дискуссии умения выслушать и услышать, понять, а затем выразить, передать полученное. Использование приема показано и в группе знакомых друг с другом людей, и для впервые встретившихся – естественно, характер рассказов будет различным. В случае первой встречи группы целесообразно, чтобы участники представились, как они предпочитают, чтобы их в группе называли – имя и отчество, только имя, свое имя или придуманное и т. п., здесь лучше оставить возможность выбора и не навязывать единообразия. Чтобы облегчить работу, рекомендуется использовать карточки с соответствующими обозначениями, которые члены группы прикрепляют к одежде. («Технически» ко всему этому ведущий готовится заранее.)

Кстати, уже в этой начальной процедуре ведущий может по собственному усмотрению дать инструкцию группе и остаться затем «в стороне», наблюдателем или включиться в реализацию вместе с другими участниками, то есть с самого начала занять двойную позицию ведущего-участника. Тему дискуссии рекомендуется записать на доске, ее формулировку, выносимые на обсуждение подвопросы тоже стоит согласовать с группой.

В ходе занятий целесообразно использовать небольшие психологические «разминки», которые бы создавали должный настрой на занятия, вносили разнообразие, повышали эмоциональную вовлеченность. Для подобных разминок могут быть использованы различные приемы, в том числе отдельные упражнения на расслабление, на развитие внимания, воображения, партнерства, заимствуемые, например, из практики обучения актеров и др.

Задача разминки – создать благоприятный психологический климат, настроить участников на совместную, групповую работу. Весьма уместными здесь могут быть различные игровые элементы. Не следует опасаться использовать их во взрослой аудитории, а в молодежной они тем более адекватны. Например, одна из возможных игр организуется следующим образом. Все участники располагаются по кругу (сидя или стоя). Ведущий передает или бросает кому-либо небольшой предмет (спичечный коробок, специально приготовленный мячик и т. п.) и называет при этом какой-либо другой неодушевленный или одушевленный предмет. Участник, получивший предмет, проделывает с ним действия, характерные для

обращения с названным предметом. Затем он передает предмет следующему члену группы, называя его уже по-новому, и т. д.

По возможности следует задействовать всех участников дискуссии. Оценка выразительности и адекватности действий здесь не нужна. Важно, что игра побуждает фантазию, стимулирует двигательную активность участников, способствует их раскрепощению и, как правило, созданию благожелательного эмоционального настроя в группе.

Если работа с группой проводится в конце рабочего дня, можно рекомендовать использовать элементы аутогенной тренировки, направленные на снятие усталости участников и мобилизацию их к новой активности. Естественно, предполагается профессиональное владение ведущим данным методом (каким-то его вариантом), что, кстати, при определенных усилиях вполне достижимо, а главное – весьма полезно.

Дискуссия и конфликт. В дискуссии контакт участников дан как бы в двух измерениях – это групповая активность по решению соответствующей задачи, с одной стороны, и развивающиеся в этом процессе межличностные отношения, – с другой. Активность участника дискуссии предполагает вовлеченность не только его знаний, мнений об обсуждаемом предмете, отношения к нему – предметную активность, но и межличностную активность – развитие системы отношений с другими членами группы. Выражение мнения относительно дискутируемой проблемы не может, как правило, не затрагивать суждения других участников. Эти суждения (мнения) могут полностью или частично совпадать, противоречить друг другу и, следовательно, сталкиваться, находиться в оппозиции.

Важнейшая задача ведущего состоит в том, чтобы противостояния между различными мнениями, точками зрения ограничить по возможности именно этим предметно ориентированным уровнем и удержать от перехода на уровень межличностного столкновения. Нежелательное перерастание конфликта идей в конфликт людей происходит, когда противоречия во взглядах на предмет обсуждения переходят в межличностное противоборство, когда могут совершаться так называемые выпады против личности (например: «Вряд ли Вы компетентны судить об этом!»). Действительно, оценка мнений и суждений друг друга косвенно может затрагивать оценку личностных свойств авторов высказываний, и, таким образом, в некоторых случаях критическая оценка может восприниматься как негативная оценка, например, способностей человека (в нашем примере – его компетентности). Возникает естественное стремление психологически защититься. Так что неадекватное восприятие критики может приводить к межличностному конфликту. Чем более негативна и менее аргументирована критика, тем больше вероятность неадекватного ее восприятия. Способствует этому и соответствующий контекст высказываний участников, например, резкий и категоричный тон, повышенный голос, употребление обидных выражений, вкрапление негативных личных оценок. Осознание отмеченных моментов – важная предпосылка адекватного психологического климата дискуссии.

Сторонами конфликта в дискуссии могут быть участники, но может он развиваться между ведущим и участником (или участниками). Как ведущий воспримет конфликт, как отнесется к нему – это оказывается решающим для его преодоления. Восприятие конфликта как личной угрозы (например, своему престижу) часто рождает непродуктивную позицию «защиты мундира». Продуктивность в разрешении сложных ситуаций, конфликтных в частности, предполагает: а) выраженную установку на учет позиции другого и б) готовность проявить инициативу в принятии ответственности за возникновение и (или) развитие ситуации. Сохранение позиции сотрудничества с партнером и в условиях конфликта – принципиальный, важнейший момент в спектре диалогических умений в общении. Односторонность и категоричность, желание «власть употребить», неумение выслушать – плохие помощники в

конфликтной ситуации. Возникают неблагоприятные последствия в виде личной неприязни, отчуждения, затрудняющие или вовсе разрушающие контакт, а следовательно, продуктивное развитие дискуссии как общего дела.

В развитии конфликта мнений (и взаимоотношений) можно выделить, таким образом, две различающиеся формы – конкурентно-соревновательную и кооперативно-сотрудничающую. В первом случае участники стремятся выиграть, реализуя только собственный интерес, например, утвердить во что бы то ни стало лишь собственную точку зрения, никак не соотнося ее с иными точками зрения. В рамках же кооперации участники имеют совместный интерес к поиску взаимодовлетворяющего решения и преобладает ориентация на взаимовыгодный результат. Подлинно творческая дискуссия в конечном счете обычно ведет к выработке взаимно приемлемого результата. По крайней мере, она предоставляет поле для возможности учиться такому подходу, весьма актуальному для практики общения в современных условиях.

Итак, групповая дискуссия невозможна без столкновения мнений, позиций участников, и, с этой точки зрения, необходима готовность ведущего к встрече с конфликтом. Вряд ли здесь оправдано отношение к конфликту как явлению отрицательному и нежелательному. Более правильна ориентация не на его избежание или устранение, а на управление им. Желательно, по возможности, его своевременное распознавание. Конструктивное отношение к конфликту предполагает его восприятие не как досадной помехи, а скорее как задачи, требующей творческого решения. Необходим настрой на ситуации, в которых предстоит принимать нестандартные решения, ориентируясь на специфические особенности данного конкретного положения, его конкретных участников, на свои собственные возможности. Отсюда вытекает важность для ведущего умений импровизировать, действовать за рамками предусмотренного, преодолевая приверженность старым, сложившимся образцам, страх перед неизвестностью, недоверие к себе, боязнь быть застигнутым врасплох и т. п.

О природе эффектов (результатов) групповой дискуссии. Естественно, любая дискуссия ориентирована на достижение определенного результата. Как уже отмечалось, этот результат может быть различным – обмен информацией, мнениями, выработка решения, достижение согласия и т. д. Подобное многообразие возможных целей групповой дискуссии следует всегда иметь в виду и выбирать, лучше вместе с группой, соответствующую целевую ориентацию, одну, либо несколько, последовательно реализуемых. В нашей работе до сих пор часто преобладало увлечение достижением именно согласия – ставилась задача участникам во что бы то ни стало в итоге прийти к единому мнению. Такая установка вряд ли оправдана. Прежде всего потому, что социальные ситуации и проблемы по своей природе таковы, что, как правило, не имеют единственной интерпретации или единственного решения – практически всегда возможны альтернативы.

Если же все-таки стоит задача достижения согласия участников, необходимо иметь в виду не только сиюминутный результат, достигнутый в ходе обсуждения и (или) по его «горячему следу», но и отсроченный эффект психологического воздействия. Психологические исследования обнаружили, например, что эффект групповой дискуссии является довольно устойчивым по сравнению с лекцией. Как это ни парадоксально, на первый взгляд, «след» дискуссии в виде определенной изменившейся установки, позиции участника может актуализироваться некоторое время спустя (в одном из экспериментов К. Левина, например, через две недели после дискуссии). Здесь эффект оказывается опосредованным периодом активной внутренней работы человека, на которую требуется время.

Таким образом, в целом эффекты дискуссии могут проявляться по-разному в смысле сроков: некоторые обнаружат себя уже в течение групповых занятий, другие – вскоре после их окончания, в то время как какая-то часть эффектов может проявить себя лишь спустя более или

менее продолжительный промежуток времени. Основная причина этой дифференцированной ситуации заключается в том, что между психологическим воздействием групповой дискуссии и конечными результатами лежит область активности самих участников, которая несет в себе всю многогранность, неповторимость и во многом непредсказуемость их индивидуальностей. Активная позиция участника в генерировании окончательных результатов – момент принципиально важный, отражающий принципиальную специфику рассматриваемого метода. Только на этом пути активного самосозидания и можно искать действительно серьезные результаты психологического воздействия.

Воздействие ведущего на участников дискуссии в сущности никогда не приобретает формы непосредственного контроля отдельных членов группы. Основные усилия ведущего концентрируются на создании и поддержании общей групповой атмосферы – доверия, открытости, включенности в групповой процесс. Названные характеристики общения во многом «ответственны» (обуславливают) возможный психотерапевтический эффект участия в дискуссии. Мы имеем в виду способность данного метода, корректно реализуемого, в той или иной степени снимать состояния психологического дискомфорта участников – тревогу, беспокойство, раздражительность, подавленность и т. п.

* * *

Что же необходимо ведущему для успешного развития общения-диалога, общения-собеседования? Каковы его основные психологические характеристики и как его строить?

Существенным признаком общения как диалога является установление в контакте с партнером особого психологического климата, который характеризуется открытостью, доброжелательностью, взаимным доверием.

Под открытостью как составляющей психологической компетентности мы имеем в виду готовность быть самим собой, а не устремленность к тому, чтобы казаться. Речь идет о готовности и умении открыто предъявить собеседнику свою позицию, собственное мнение. Одно из средств на этом пути – отказ от безлично универсальных суждений типа «обычно считается», «говорят», «полагают». Часто подобные безличные формы сознательно или неосознанно служат именно сокрытию личной позиции. Замена приведенных выше типов суждений личными формами «я считаю», «я полагаю», «я сомневаюсь» способствует построению доверительных отношений с партнером, которым может выступать один человек, одновременно несколько собеседников или целая аудитория.

Установка на доверительный контакт предполагает готовность ведущего принять на себя ответственность за развитие желаемых отношений, что в свою очередь связано с умением проявить инициативу и сделать первый шаг. Важно иметь в виду, что в социально-психологическом смысле мы во многом «эхо друг друга». Вряд ли продуктивна встречающаяся порой позиция требовательного ожидания: «меня должны принять, понять», «мне должны верить» и т. п. Здесь мы видим активную устремленность к тому, чтобы получить от других понимание и доверие. И в то же время забвение взаимного характера контакта. Вы ожидаете доверительного отношения аудитории? Так, прежде всего, проявите своей открытостью доверие к ней. Естественно, это не гарантия успеха, но, несомненно, важная предпосылка. Речь в данном случае отнюдь не о некоторой единой для всех мере открытости – каждый реализует ту меру откровенности и искренности, к которой готов в зависимости от своих особенностей и складывающегося с партнерами характера отношений – это могут быть приоткрытость, открытость, распахнутость и др.

Другая важная сторона психологической открытости – проницаемость для иного, отличного от собственного мнения. Речь идет о готовности и умении отнестись к своей позиции не как единственно возможной и единственно истинной. Психологи в этом случае говорят о способности к децентрации, которая отнюдь не изначально представлена в нашем психологическом облике. Есть много исследований, показывающих, что дети до определенного возраста и не подозревают о существовании иных, кроме собственных, оценок окружающего мира и тем более не умеют соотносить их с собственной оценкой. Умение координировать свою точку зрения с другими и не рассматривать ее как единственно существующую, то есть осознание собственной субъективности, развивается на протяжении всей жизни. Но при одном принципиальном условии: необходимо освободиться от отношений принуждения с партнером, с тем, чтобы возникло подлинное взаимодействие мнений, предполагающее сомнения, необходимость аргументов и доказательств. Не случайно маленький ребенок, как показали исследования, приходит к осознанию своей субъективности не столько в отношениях со взрослым, в которых психологическое неравенство велико, сколько в кооперативном отношении со сверстниками, где становится возможным подлинный обмен мнениями и происходит осознание существования других точек зрения.

Способность быть сотрудничающим партнером – это, видимо, главное и определяющее в психологическом облике ведущего. Готовность и умение откликнуться на проявления соучастника контакта весьма существенны в ансамбле диалогических способностей. Позиция отклика может быть весьма различной – выслушать, постараться понять, сказать доброе слово, почувствовать настроение, заметить адресованное вам проявление чувств и т. д. Опыт повседневного общения показывает, что в межличностном контакте часто мы суровые оценщики и судьи и реже выражаем готовность поддержать – добрым словом или жестом, внимательным выслушиванием, устремлением вникнуть и понять. Последнее еще отнюдь не означает согласия. Речь идет о том, чтобы понять и уже на этой основе строить возражения, если они возникли. Увы, нередко наши возражения иному мнению предшествуют его пониманию. Вряд ли можно ожидать продуктивного развития диалога в этом случае.

Существенной характеристикой диалогического контакта является равенство психологических позиций взаимодействующих сторон. Это ситуация именно двустороннего, взаимного воздействия, а не односторонне направленного. Она подразумевает признание активной роли, реального участия всех задействованных в общении сторон. Это утверждение стало почти хрестоматийным, однако следование ему на практике дается совсем непросто. Важное направление усилий здесь – развитие готовности к сотрудничеству, сотворчеству. Сотворчество предполагает отказ от менторского диктата и утверждение иного типа отношений: совместного поиска; принципиального, но доброжелательного совместного анализа результатов; совместного поиска и анализа просчетов и т. п. Совместность в данном случае отнюдь не означает отказа от самостоятельности. Речь идет о другом – об отказе от позиции, будто твое мнение единственно возможное и единственно правильное. К сожалению, каждый из нас скорее склонен реализовывать себя в манере инструктажа, наставления по отношению к другому. По отношению же к себе более склонен ожидать или даже требовать стиля диалога, то есть признания права на собственное мнение, права на то, чтобы оно было лояльно выслушано, понято, учтено и т. п. Подобная асимметрия не желательна в позиции руководителя дискуссии.

Итак, обсуждение может проводиться по различной схеме, но всякий раз дать возможность высказаться самой группе, воздержаться от «экспертного», категоричного суждения, однозначно определяющего ситуацию, – важнейшая задача ведущего в организации обсуждения. Необходимо умение терпеливо переждать возможные паузы, моменты неопределенности. Опыт показывает, что они полезны для инициирования активности в

большей мере, нежели прямые призывы к участникам быть активными.

Существенной особенностью взаимодействия партнеров в диалоге является его несводимость к оцениванию: позиция сурового судьи, то и дело выносящего свои оценки-приговоры, неуместна для руководителя дискуссии. Избегание категоричного оценивания ни в коей мере не означает пассивной позиции. В данном случае речь идет о перенесении акцента на то, чтобы участники учились сами давать себе оценки.

Пристальное внимание к участникам, постоянно присутствующая установка на понимание выступает важной предпосылкой возникновения доверительности в общении. Это предполагает и соответствующие требования к ведущему. Его готовность и способность к слушанию и пониманию каждого участника – важный вклад в создание адекватного психологического климата работы в группе. Существенно умелое владение и невербальными средствами общения – языком взглядов, интонаций, жестов, поз и т. п. Это важно как в плане понимания партнеров по общению, так и с точки зрения эффективности самовыражения, самоподачи, в частности, с целью более адекватного понимания ведущего участниками. Уделяя внимание этой стороне общения, следует подчеркнуть важность естественности, искренности в эмоциональных проявлениях ведущего. Важно иметь в виду, что при желании нетрудно замаскировать свои мысли, но сокрытие подлинных чувств – дело почти нереальное. Соответственно, попытки такого рода со стороны ведущего, как показывает опыт, почти наверняка заканчиваются тем, что его доверительный диалог с участником разрушается.

Особо следует остановиться на тех аспектах психологической характеристики руководителя, ведущего работу с дискуссионной группой, которые связаны со способностью сочетать планомерность в работе с умением отступать от плана, отказаться от заранее продуманных тактических вариантов, импровизировать по ходу дела, реагируя на непредусмотренные групповые изменения, и в этом смысле «идти на поводу у группы». В групповой работе постоянно возникают новые ситуации, когда в условиях большого набора альтернатив предстоит принять нестандартное решение, ориентируясь на специфические особенности данного конкретного положения, его конкретных участников, а также своих собственных возможностей. Имеются в виду столь необходимые для продуктивного общения готовность к столкновению с неопределенностью, спонтанность, творчество (Цзен, Пахомов, 1985).

Среди типичных трудностей в проведении дискуссии можно отметить такие, как нежелание включаться (наличие участников-«молчунов»); переключение обсуждения с проблемы на личности; излишняя горячность; отдельные участники могут говорить слишком много, выступая в роли своего рода «монополизаторов» дискуссии, и т. д. В связи с этим группе могут кратко даваться разъяснения, возможно, повторные, что наилучший результат дискуссии достигается лишь при условии участия всех. Допускается любезное персональное обращение к участнику с приглашением высказаться (именно пригласить, а не вызвать!).

Преодоление трудностей. Прежде чем решать проблемы, необходимо осознать, что они возникли. Часто этого бывает достаточно для их устранения. С этой целью важно обращать внимание на «сбои» в групповой работе.

Преодоление пассивности участников

Путь устранения пассивности выбирается в зависимости от причин. Например:

Причина	Путь устранения
Боязнь критики	дискуссия по типу «мозгового штурма»
Застенчивость	предложить очередность высказываний (например, по кругу)
Робость	дать возможность подготовиться участнику заранее

Преодоление враждебности

Сформировать диады, в которые входили бы участники с противоположными взглядами. Попросить их за отведенное время (10 мин.) определить пункты, в которых их мнения сходятся.

В случае обостренной враждебности сформировать триады – «враги» и арбитр. Роль арбитра – давать инструкции и следить за временем. Затем в течение 5 мин. каждая из сторон путем расспроса узнает о противоположной стороне столько, сколько возможно, в течение следующих 5 мин. каждый из «врагов» говорит другому о том, что ему в нем (в его позиции) не нравится; потом каждый называет черты другого, которые его восхищают; и, наконец, высказываются пожелания друг другу.

Борьба с монополизированием дискуссии

Ограничение времени выступления каждого участника; использование обратной связи; меньше говорить самому, больше спрашивать и слушать.

В результате дифференциации позиций участников в отношении друг к другу в группе выделяется лидер и, возможно, не единственный. Перед ведущим стоит вопрос, как строить с ним отношения: не замечать, противостоять, сотрудничать? Член группы может предпринять попытку взять на себя роль ведущего. Как быть в этом случае? Трудно давать совет в общем виде вне учета конкретной ситуации. Однако в любом случае для ведущего важно умение отдавать себе отчет в динамике складывающейся в группе психологической ситуации и временами быть готовым отдать «бразды правления», если в группе кто-то берет роль ведущего на себя, и это благоприятствует процессу дискуссии.

Естественно, приведенный перечень затруднений неполон, потому что исчерпывающий составить весьма сложно. Во-первых, групповое общение в дискуссии, как уже отмечалось, – это творчество, и все ситуации предусмотреть вряд ли возможно. Во-вторых, памятка для каждого ведущего может быть существенно конкретизирована, имея в виду индивидуализированную зону возможностей и трудностей каждого. В целом же ведущему можно рекомендовать избегать категоричных высказываний, особенно опережающих выступления других участников; поучающего тона; снисходительных интонаций; демонстрации какого-либо превосходства.

Ведущему следует помнить, что показателями активности выступают не только многообразные высказывания участников, но и поза, мимика, жесты также могут свидетельствовать о характере и степени включенности. Так, поддерживающая улыбка «молчуна» может вносить вклад в благоприятный психологический климат групповой работы. Неплохо бы эту форму активности заметить, а может быть и использовать для расширения сферы участия члена группы: «У вас предыдущее высказывание вызвало улыбку – вы хотели бы высказаться?».

Полнее описать нормативы поведения ведущего и участников дискуссии вряд ли возможно. В частности, это связано с множественностью ролей, которые члены группы могут принять на себя в ходе работы. Эффективная групповая дискуссия нуждается в гармоничном

сочетании активности, направленной на продуктивное решение задачи, и активности, ориентированной на психологическую поддержку участниками друг друга. Среди ролей, связанных с решением групповой задачи, можно назвать, например, такие, как инициатор, генератор идей, критик, эрудит, координатор. Среди ролей, связанных с обеспечением психологической поддержки, – последователь, посредник, гармонизатор и др. Здесь имеется в виду, например, направленность на уменьшение межличностной напряженности в случае конфликта идей, сопряжение различных точек зрения, поиск компромиссов, поощрение и тем самым облегчение другим участия в контакте.

Итак, в целом можно подытожить, что в инструментально ориентированном социально-психологическом тренинге, а именно он имеется здесь в виду, групповая дискуссия может служить прояснению мнений отдельных участников, обнаружению группового спектра мнений, соотнесению, согласованию точек зрения, подготовке (выработке) группового решения, его принятию. В лично ориентированном СПТ функции групповой дискуссии сходны, правда, в случае решений их субъектом обычно является не столько группа, сколько отдельные участники.

В заключение мы приводим обобщенную (и, естественно, упрощенную) схему, группирующую основные сферы и виды активности ведущего. В таблице представлены формы работы, ориентированные на развитие некоторых значимых для успеха дискуссии видов активности ведущего.

Задачи руководителя на каждом из этапов дискуссии

Задачи	Средства
I ЭТАП – ОРИЕНТАЦИЯ	
По отношению к проблеме	
1. Сформулировать цель и тему дискуссии.	1. Объяснить, что обсуждается, зачем нужна дискуссия в данной ситуации, в какой степени следует решить проблему.
2. Установить время дискуссии.	2. Объявить участникам о времени, отведенном для дискуссии.
3. Заинтересовать участников, создать необходимую мотивацию.	3. Изложить проблему в виде некоторого противоречия. Указать, в чем значимость проблемы, какие результаты может дать ее решение.
4. Добиться однозначного понимания проблемы всеми участниками.	4. Попросить задать вопросы. Можно предложить контрольные вопросы.

5. Начать обмен мнениями (по возможности без оценок).	5. Предоставить слово желающим или предложить высказаться участникам по кругу. Руководителю не рекомендуется брать слово первым.
По отношению к группе	
<p>1. Познакомить участников дискуссии, если они незнакомы.</p> <p>2. Ориентировать на коллективное решение.</p> <p>3. Создать доброжелательную, деловую атмосферу, установить положительный эмоциональный фон.</p>	<p>1. Попросить представиться, например, по кругу. Можно предложить участникам задать друг другу вопросы, чтобы ближе познакомиться.</p> <p>2. Можно сообщить о преимуществах группового решения.</p> <p>3. Доброжелательное отношение ко всем участникам – доброжелательные обращения, жесты, мимика, улыбка и т.п.</p>
По отношению к каждому участнику	
<p>1. Добиться, чтобы в дискуссии принимали участие все члены группы.</p> <p>2. Активизировать пассивных.</p> <p>3. Оказывать поддержку, помощь выступающим.</p>	<p>1. Можно, например, установить порядок выступлений по кругу, если возникает затруднение с включением всех участников.</p> <p>2. Например, обратиться к молчащему с вопросом, просьбой помочь. Можно предложить задание, в котором необходимо участие каждого.</p> <p>3. Внимательно выслушать каждого, лучше не перебивать. Порекомендовать без боязни высказывать свои мнения, поскольку важно учесть их все.</p>

II ЭТАП – ОЦЕНКА	
По отношению к проблеме	
<p>1. Собрать максимум предложений. Постараться осветить все аспекты проблемы.</p> <p>2. Провести анализ собственных мнений.</p> <p>3. Держаться в «русле» проблемы, не допускать отклонений от темы и повторов.</p>	<p>1. Выслушать каждого. Выступать со своими предложениями только после того, как выслушаны мнения всех участников.</p> <p>2. Подводить частичные итоги, выделять основные положения, делать предварительные выводы.</p> <p>3. Тактично останавливать отклонившихся от темы, напоминать о целях и задачах дискуссии.</p>
По отношению к группе	
<p>1. Поддерживать высокий уровень активности всей группы.</p> <p>2. Поддерживать деловую атмосферу.</p> <p>3. Не допускать личной конфронтации участников.</p> <p>4. Поддерживать теплую, дружескую атмосферу.</p>	<p>1. Всем поочередно предоставлять слово. Не допускать затянувшихся диалогов и монологов, чрезмерной активности одних за счет других.</p> <p>2. Требовать ясного изложения мыслей, уточнять неясные положения. Руководителю больше спрашивать и слушать. Самому стараться говорить меньше, но по существу.</p> <p>3. Устранять недоразумения между участниками дискуссии. Пресекать оценочные суждения, направленные на личные качества оппонента.</p> <p>4. Например, использовать улыбку, поощрительные высказывания типа: «Хорошо, мы продвигаемся».</p>

По отношению к каждому участнику	
1. Уделять максимум внимания мнению каждого участника. 2. Требовать ясной аргументации. 3. Активизировать пассивных. 4. По возможности сохранять беспристрастность.	1. Внимательно выслушивать каждого. Преждевременно не прерывать говорящего. 2. Уточнять неясные положения, просить объяснить свою точку зрения. 3. Обратиться к «молчуну» с вопросом. Любезно попросить его высказать свою точку зрения. 4. Уделять равное внимание, оказывать поддержку всем участникам.
III ЭТАП – ЗАВЕРШЕНИЕ ДИСКУССИИ	
По отношению к проблеме	
1. Четкое и внятное подведение итогов. 2. Сравнить итог с поставленной целью. 3. Если тема не исчерпана – стимулировать продолжение дискуссии.	1. Формулировка вывода, решения или спектра решений. 2. Напомнить цель, сопоставить с ней результаты дискуссии. 3. Предложить группе продолжить дискуссию в следующий раз.
По отношению к группе	
1. Принятое решение должно быть групповым. 2. Помочь группе прийти к согласованному мнению. 3. Сохранить деловую, доброжелательную атмосферу, несмотря на возможную конфронтацию мнений.	1. При подведении итогов учитывать мнения всех членов группы. Каждый должен высказать свое мнение по поводу группового решения. 2. Умелая постановка вопросов, обобщение полученных результатов. 3. Подчеркнуть важность разнообразия предложений и подходов в дискуссии для нахождения оптимальной альтернативы.
По отношению к каждому участнику	
1. Добиваться того, чтобы у каждого или по крайней мере у большинства осталось чувство удовлетворения от участия в дискуссии.	1. Подчеркнуть вклад каждого в общий итог. Не жалеть заслуженных похвал. Поблагодарить всех членов группы за участие в дискуссии.

Литература:

Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотехнические игры в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1985.

социально-психологического тренинга²¹

4.1. Предисловие

В настоящей работе рассматриваются теоретические и методические проблемы новой области прикладной психологии – социально-психологического тренинга (СПТ). Новизна этой области проявляется, в частности, в том, что она не имеет вполне устоявшегося названия. В отечественной и зарубежной литературе фигурируют различные термины для ее обозначения, например лабораторный тренинг, активная социально-психологическая подготовка, активное социальное обучение и др. Термин «социально-психологический тренинг» – один из возможных. Он часто употребляется и, по-видимому, более устоявшийся по сравнению с другими, хотя и не безусловно адекватный²².

Содержание интересующей нас области весьма многогранно и трудно укладывается в какое-либо одно определение. Самое существенное, что речь в этом случае идет о некоторой форме психологического воздействия в процессе интенсивного общения в групповом контексте. Воздействие направлено на повышение психологической компетентности участников в общении. Именно с этой точки зрения нами рассматриваются проблемы социально-психологического тренинга.

Проблемы психологического воздействия, традиционно разрабатываемые в педагогической психологии, психотерапии, в последнее время активно осваиваются и социальной психологией. В задачу нашей работы входит познакомить читателя с этой новой областью. Картина зарубежных исследований представлена в ней подходами, развиваемыми в русле так называемой «гуманистической психологии», и прежде всего теорией и практикой, обосновываемой К. Роджерсом.

При анализе отечественной традиции в разработке проблем психологического воздействия особое внимание уделяется педагогической системе В.А. Сухомлинского, которая, на наш взгляд, психологически пока еще недостаточно осмыслена. В работе, в частности, освещаются три основных принципа этой системы. Первый состоит в акценте на перестройке совокупности отношений человека с окружающими людьми с целью воздействия на самого этого человека. Второй принцип касается обоснования диалогического характера педагогического общения. Наконец, третий принцип, особенно специфичный для концепции В.А. Сухомлинского, заключается в подчеркивании первостепенной важности соответствующего эмоционального отношения воспитателя и воспитываемого для развития эмоциональной чуткости, отзывчивости, сопереживания, которые В.А. Сухомлинский рассматривает в качестве основных предпосылок и важнейших характеристик психологической, социальной зрелости личности в условиях социалистического общества.

Разработка проблем психологического воздействия в специфической форме социально-психологического тренинга делает в отечественной психологии лишь первые шаги. В работе представлена попытка осмысления накопленного опыта с позиций методологических принципов советской психологии. Социально-психологический тренинг рассматривается с точки зрения подготовки к общению, коррекции общения, причем основной акцент делается на специфической диагностической функции СПТ. Освещаются различные подходы к тренингу –

²¹ Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 168 с.

²² Данный термин введен в научный обиход психологами ГДР (Sozialpsychologisches Training, 1971).

его задачам, процедуре, эффективности. Подробно рассмотрены проблемы обратной связи как важнейшей составляющей социально-психологического тренинга. По нашему мнению, все обозначенные проблемы имеют не только теоретическое, но и практическое значение, в частности в связи с развитием в нашей стране различных форм психологической службы. В изложении сделан акцент на такой форме социально-психологического тренинга, как тренинг сензитивности.

Работа выполнена в рамках научно-исследовательской темы кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ «Процессы социальной перцепции в развитии и оптимизации совместной деятельности». На ее основе прочитан спецкурс для студентов факультета, специализирующихся по социальной психологии. Анализ затронутых автором проблем опирается на общие теоретические положения советской психологии и социальной психологии, развитые в трудах А.Н. Леонтьева, Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, А.В. Петровского, Л.И. Уманского, Е.В. Шороховой, М.Г. Ярошевского и др.

4.2. Разработка принципов и форм психологического воздействия в современной зарубежной психологии

Обращение к истории и современной зарубежной психологии обнаруживает, что все крупнейшие теоретические системы обычно сочетают построение схем, объясняющих психологическую природу личности или социальных групп, с разработкой принципов активного вмешательства, воздействия на группы и личность. В частности, это отчетливо видно на примере концептуальных схем Д. Морено, К. Левина, Ф. Скиннера, К. Роджерса и др., причем в одних концепциях указанные два аспекта представлены более или менее пропорционально, в то время как в других делается больший акцент на одном из них. Например, социометрия Морено выступила с претензией, «с одной стороны, получить более точное теоретическое представление о взаимодействиях в группе, а с другой – взять на себя и терапевтическую роль, освобождая творческую способность индивидов в их социальных отношениях» (*Пэнто, Гравитц*, 1972, с. 575)²³. «Групповая динамика», важнейший раздел левиновской системы, – это также и теория группы, и разработка методов воздействия на жизнь группы, личности.

В качестве примера последнего аспекта можно сослаться на цикл исследований Левина по выявлению эффективности групповой дискуссии как метода воздействия по сравнению с лекцией, индивидуальной беседой.

Для системы Роджерса также характерно, что в ней определенная теория личности и межличностных отношений органически продолжается в двух сферах терапевтических приложений – собственно психотерапии («центрированная на клиенте терапия») и практике психологической помощи здоровым людям, столкнувшимся с различными затруднениями в общении («группы встреч»).

Заметим, что практически любой метод психологического исследования – это метод

²³ Сразу же необходимо сделать разъяснение в отношении употребления терминов «терапия», «терапевтическое воздействие» в зарубежной психологии. В узком смысле – это синоним психотерапии, как это слово употребляется в контексте отечественной литературы. В широком смысле слова оно часто используется для характеристики всякого воздействия вообще, когда не проводится различие между оказанием помощи в форме лечения психических заболеваний и помощи, например, в форме консультирования для решения различного рода психологических затруднений у здоровых людей. Такой подход связан с методологическими принципами соответствующих теорий, о которых речь пойдет ниже.

вмешательства большего или меньшего. Мы имеем в виду, тот факт, что психолог, каким бы методом он ни работал, обязательно оставляет след в обследуемой группе, личности. Но одно дело, когда это изменение выступает как невольное, непланируемое последствие и ставится задача его учесть. Другое дело – методы, прямо ориентированные на вмешательство в развитие группы или личности с целью оказать планируемое воздействие, вызвать определенное изменение. Нас интересует именно последнее.

В современной психологии сложилось своеобразное разделение труда. В большинстве случаев проблематика воздействия вынесена из академической психологии в ее приложения – прикладную психологию. При этом в различных практических сферах от психолога ждут решения не только и даже не столько диагностических задач, констатации определенного психологического состояния группы или личности, сколько вмешательства с целью коррекции, оптимизации развития. Обычно к психологу апеллируют в ситуациях неудовлетворенности, например, какими-то характеристиками группы или личности, отсюда и соответствующие ожидания, адресованные к нему.

В то же время решение возникающих проблем оказывается, как правило, эксплицитно либо имплицитно связанным с реализацией принципов определенной базовой концептуальной схемы. Показателен в этом отношении опыт теоретиков-психотерапевтов, прежде всего Фрейда: начав с поисков путей и способов психологического воздействия на невротическую личность с целью ее излечения, он закончил этот путь в науке построением общей теории личности и группы. Исторически первичной здесь была разработка стратегии и тактики вмешательства, в отличие, например, от Левина, начинавшего с разработки теории личности. Но главное, что независимо от истории становления той или иной концептуальной схемы мы обычно имеем сплав ее объяснительных принципов и рекомендуемых стратегий и тактик психологического вмешательства.

Как уже отмечалось, область «терапевтических приложений» (в терминологии зарубежных психологов) может включать две различные сферы – собственно психотерапию и обширную практику помощи контингенту здоровых людей в различных психологических затруднениях. В настоящее время такая психологическая помощь оказывается в двух основных видах – индивидуальное консультирование и различные формы групповой работы. В данном случае нас интересует последнее, а именно принципы и опыт психологического воздействия на уровне группы в рамках оказания помощи психически здоровым людям.

Обращаясь к анализу современных тенденций в зарубежной практике психологических служб, мы с самого начала сталкиваемся с их большим разнообразием. Только новых «терапевтических опытов» некоторые авторы насчитывают около ста. Однако если за основу классификации взять исходную теоретическую ориентацию, то в этом скоплении обнаруживается гораздо меньшее число подходов. Практически все авторы в качестве основных выделяют три подхода – психоаналитический, бихевиористский, экзистенциально-гуманистический – в соответствии с тремя основными теоретическими «силами» современной зарубежной психологии. Различия начинаются в последующей детализации, когда целый ряд направлений (транзактное, рационально-эмотивное, гештальттерапия и др.) рассматривается то ли в рамках экзистенциально-гуманистического, бихевиористского подходов, то ли наряду с ними. Например, в одном последних пособий по теории и практике консультирования и психотерапии они сгруппированы следующим образом (Corey, 1977a):

Психодинамический подход	Психоаналитическая терапия
подход, основанный на гуманистической психологии	экзистенциальные терапии, центрированная на клиенте терапия, гештальттерапия
поведенческо-когнитивный подход	транзактный анализ, поведенческие терапии, рационально-эмотивная терапия, терапия реальности

Исходя из целей нашего последующего изложения, в зарубежной истории разработки проблем психологического воздействия естественно выделить две основные тенденции. Одна тенденция наиболее четко представлена в бихевиористской традиции, другая связана прежде всего с концепцией так называемой «гуманистической психологии». Поскольку нас интересуют принципы и методы психологического воздействия, разработанные в современных теоретических системах применительно к работе с контингентом здоровых людей, мы исключаем из рассмотрения психоанализ как психотерапевтический подход, ориентированный в основном на работу с невротиками. (Правда, в настоящее время существуют модификации данного подхода, направленные на расширение сфер приложения психоаналитических процедур, в частности с использованием группового контекста. Это направление характерно, например, для работы Тэвистокского института в Англии. Тем не менее в целом удельный вес подобных приложений сравнительно невысок.)

Бихевиористская программа воздействия, исторически одна из первых, – это, по определению ее сторонников, программа «модификации поведения». «...Поведенческая модификация рассматривается как приложение научного подхода методологического бихевиоризма» (*Craighead, Kazdin, Mahoney*, 1976, р. 6). В рамках единой методологии существует множество разновидностей технологии модификации – в соответствии с различными оттенками бихевиоризма. Как отмечают представители данного подхода, «дефиниции модификации поведения варьируют от приложения принципов оперантного обусловливания (например, *Скиннер*, 1953; 1971) или классического обусловливания (*Вольп*, 1958) к тому, что называется более общими принципами научения (*Ульман, Краснер*, 1969), к более широко базированным клиническим подходам Бандуры (1969) и Лацаруса (1971)» (*Craighead, Kazdin, Mahoney*, 1976, р. 5).

В содержательном плане сущностью бихевиористских программ модификации при всем их различии является идея управления поведением человека по аналогии с управлением, например, химической реакцией. Благодаря предварительной диагностике психолог знает об исходных реакциях группы или отдельного человека, с которыми он проводит работу. Отправляясь от имеющегося у него эталона (представления о желаемом), он, манипулируя соответствующими факторами, продвигает реакцию человека либо группы к достижению этого эталона, точнее, приближает к нему. Как известно, наиболее рельефно такой подход представлен в «поведенческой технологии» Скиннера. Однако в целом (не всегда в отрефлексированном виде) подобная методологическая и методическая стратегии распространены в современной психологии достаточно широко и подчас за пределами собственно бихевиористской позиции. Имеющая место в этих случаях трансформация человека в пассивный объект вполне согласуется с известной механистической, редуцированной картиной человека в бихевиоризме. При этом допускается четкая асимметрия психологических позиций человека-испытуемого и человека-психолога. Роль объекта отводится именно первому,

по существу он оказывается орудием манипуляций психолога.

Иначе осмысливается ситуация психологического воздействия в западной гуманистической психологии. Идет ли речь о взаимодействии психолога в диаде или о его работе с группой, здесь подчеркивается симметрия позиций взаимодействующих сторон. Ситуация психологического воздействия предстает как социально-психологическая, каковой по существу и является. «Гуманистическая психология» как бы берет на себя миссию «напомнить» психологу, что испытуемый тоже человек. Манипуляции и контролю она пытается противопоставить своеобразно понимаемый диалог с другой личностью как форму повседневного общения, а также как форму отношений в практике консультирования и психотерапии.

Для целей нашего исследования мы выделяем в качестве основного объекта анализа именно «гуманистическую ориентацию». Что касается бихевиоризма, в русле которого развернута обширная программа психологического воздействия как модификации поведения, то нам придется касаться его не как основного, а лишь как некоторого фонового направления, поскольку его программа сконцентрирована преимущественно на индивидуальных, а не на интересующих нас групповых формах воздействия. «Групповые процессы по существу выпадают из поля зрения сторонников данной ориентации» (Андреева, Богомолова, Петровская, 1978, с. 68–69). Это, конечно, не значит, что данные психологи остаются в стороне от своеобразной моды на групповые формы психологического воздействия. Они используют и формы групповой психотерапии, и формы группового тренинга, однако в этом случае можно говорить не о конструировании действительно специфических групповых форм, но о реализации в контексте группы методик, изначально ориентированных на диадическое взаимодействие (имеются в виду диады психолог – клиент, психотерапевт – больной)²⁴.

На наш взгляд, современная гуманистическая психология является той ориентацией, которая в наибольшей степени определяет теоретический и методический климат в интересующей нас области группового тренинга²⁵. Правда, и для данной области зарубежной психологии характерен «факт смешения теоретических принципов». То, что отмечено как норма американской социальной психологии – «смешивание различных теоретических принципов в рамках одного того же исследования» (Андреева, Богомолова, Петровская, 1978, с. 30), – в полной мере может быть отнесено к существенным особенностям практики групповой работы: зачастую она соткана из принципов и методик, заимствованных из различных порой противостоящих теоретических школ. Знакомство с некоторыми из многообразных возникающих здесь ответвлений позволяет создать целостное представление о современном состоянии данной области зарубежной психологии.

4.2.1. Экзистенциально-гуманистический подход к обоснованию принципов и форм психологического воздействия

²⁴ Хотя мы сознательно исключаем психоанализ из рассмотрения, мы не хотели бы создать у читателя впечатление о его незначительной роли в рассматриваемой области. Его косвенное влияние здесь остается существенным благодаря тому, что «новые подходы», «гуманистическая психология» в том числе, освоили, интегрировали многие психоаналитические концепты и представления. В большинстве случаев они сформировались как бы в противостояние психоанализу и в то же время под его несомненным, в большинстве случаев признаваемым влиянием.

²⁵ Заметим, что систематический анализ так называемой «гуманистической психологии» практически не представлен в отечественной литературе, за исключением обстоятельного рассмотрения ее идеологической функции (Рощин, 1980).

Как уже отмечалось, разрабатываемые в том или ином подходе теоретическая и методическая программы вмешательства в психологические процессы обычно тесно связаны с исходными предпосылками – базовыми представлениями о природе человека и человеческих отношений, поэтому вначале кратко остановимся на некоторых ключевых понятиях «гуманистической психологии», существенных для целей нашего анализа.

«Гуманистическую ориентацию» многие зарубежные авторы называют «третьей силой» в психологии, имея в виду прежде всего то обстоятельство, что она сложилась во многом в противостояние психоанализу и бихевиористской ориентации как претензия на построение психологии, адекватной человеку.

Кредо сторонников гуманистической психологии сложилось под заметным влиянием философии экзистенциализма, и поэтому соответствующим образом окрашены их представления о природе личности, общества, человеческих взаимоотношений. «В середине 1950-х годов значительное число психологов стало проявлять неудовлетворенность узостью бихевиоризма и психоанализа и искать подходов более значительных как с точки зрения человека, так и с точки зрения самой психологии. Примерно в это время А. Маслоу, который давно уже жаловался на то, что в психологии господствуют упор на средства и увлечение экспериментально-научным подходом, а сам увлекся экзистенциализмом, призвал к третьему пути. И вскоре в психологии возникло новое течение, наименовавшее себя “гуманистической психологией”» (Коч, 1979, с. 27).

В рамках этого подхода мы по существу не обнаруживаем единой систематизированной теории. Скорее это целый ряд родственных, но несколько различающихся схем, представленных такими авторами, как А. Маслоу, К. Роджерс, С. Джуард и др. При некотором различии акцентов, оттенков, используемых понятий (например, «самоактуализирующаяся личность», «полностью функционирующая личность», «здоровая личность») всех их объединяет комплекс родственных исходных предпосылок. По характеристике Джуарда, «гуманистическая психология – это изучение человека, основывающееся на допущении, что он как человеческое существо свободен и, следовательно, ответствен за свои действия и их последствия для своего нормального бытия и роста» (Jourard, 1974). В этом определении вводится ряд базовых категорий данного подхода – ответственность, свобода, рост личности, или актуализация. Рассмотрим кратко, каким конкретным содержанием они наполняются. Представители гуманистической психологии критически относятся к интенции строить научную психологию по образцу естественных наук. Джуард в выдержавшей несколько изданий книге «Здоровая личность. Подход с точки зрения гуманистической психологии» пишет по этому поводу следующее: «В научной психологии объект исследования намеренно видится как Другой, как один из них, как часть природы, отличной от исследователя и тех других личностей, которых исследователь обозначает как Мы» (там же, р. 354). По мнению автора, такой подход аналогичен позиции представителя естествознания, на протяжении всей его истории стремившегося демистифицировать противостоящую враждебную природу. «Обычно психолог определяет психологию как научную дисциплину, которая ищет понимания поведения человека и других организмов. Доказательства понимания налицо, когда психолог может предсказать изучаемое действие или реакции, указав на предсказуемые сигналы или подводя их под некоторый вид намеренного контроля» (там же, р. 353).

При этом предпринимаются усилия, направленные на то, чтобы по возможности не оказать возмущающего влияния на изучаемое поведение. Идеальным оказывается случай, когда испытуемые не знают, что они выступают таковыми. В этом отношении типична принципиально бихевиористская концепция «наивного» испытуемого, не ведающего о

собственном «испытании».

С точки зрения гуманистической психологии природа психологического исследования выглядит принципиально иначе. Здесь исследуемый «свободен познавать исследователя так же, как исследователь познает его» (*там же*, р. 354). Позиции исследователя и испытуемого психологически уравниваются. Тем самым, по мнению автора, удается избежать дегуманизации человека, которая имеет место в концепции психологии как «естественной» науки, интерпретирующей человека по аналогии с объектами неживой природы.

В вышеизложенном необходимо выделить по крайней мере два момента. Во-первых, представляется заслуживающим внимания акцент «гуманистической психологии» на специфике человека как объекта познания. Действительно, в истории науки первичным было становление парадигмы отношения к объекту исследования, который выступал частью природы – объектом. На этой основе довольно прочно утвердилась тенденция к универсализации схемы исследователь – объект. В частности, это можно видеть на примере притязаний бихевиоризма построить всю психологию, науку о человеке, по образцу естественных наук. Представители гуманистической психологии справедливо характеризуют данную попытку в целом как несостоявшуюся. Следование объектным образцам сплошь и рядом оставляет психолога на периферии знаний о человеке, не позволяя приблизиться к тайнам его психики – внутреннему миру.

Второй момент – это интерпретация, которую дает гуманистическая психология специфике познавательной ситуации «исследователь – человек». Один из основополагающих тезисов этих авторов в отношении человека – тезис о способности людей к самопознанию, вообще к рефлексии, как «уникальной способности человека не только воспринимать, помнить, думать о мире и воображать его во многих возможностях, но также рефлексировать свой способ познания. Таким образом, первое свойство человеческого сознания, на которое мы обращаем внимание, – это то, что оно может быть отрефлексировано. Человек способен к осознанию себя так же, как и к сознанию мира вне себя» (*там же*, р. 32–33). По мнению представителей гуманистической психологии, обычно контакт человека с реальностью, в том числе с собой, с другим человеком, не дан, но достигается: «...эффективный контакт с реальностью должен быть выработан, поскольку всегда есть могущественные силы, действующие в направлении искажения восприятия, мышления и воспоминания» (*там же*, р. 61). «Бездну между одним сознанием и другим невозможно преодолеть иначе, как только посредством актов интуиции, эмпатии и воображения» (*там же*, р. 52). Обоснование названных форм познания людьми друг друга, их известная абсолютизация – один из лейтмотивов рассматриваемой ориентации, резко противопоставляющий ее, в частности, бихевиоризму.

Другое принципиальное положение этой психологии, заимствуемое из философии экзистенциализма, – это тезис о свободе человека. Имеется в виду свобода выбирать свои действия в любой жизненной ситуации: это и есть свобода выбора себя, смысла жизни, своей работы, друзей и т. д. По существу здесь повторяется определение, данное человеку Сартром: человек – это его выборы. С идеей свободы выбора тесно связано положение об ответственности. «Человек свободен и, следовательно, ответствен за свои действия и их последствия» (*там же*, р. 167). Таким образом, названные авторы отказываются от рассмотрения человека как пассивной жертвы обстоятельств или просто продукта ожиданий окружающих.

Осознание свободы и ответственности порождает экзистенциальную тревожность, существенную характеристику человеческого бытия. Вот почему столь характерен для человека отмечаемый философами-экзистенциалистами и подхваченный психологами феномен «бегства от свободы» (в этом отношении классической является книга Э. Фромма под таким названием).

Известная психологическая категория тревожности в контексте данной ориентации получает достаточно специфическую интерпретацию. Утверждается, что экзистенциальная тревожность может проистекать из осознания ответственности за выборы, быть результатом чувства вины, которое мы испытываем, когда не полностью актуализируем наши потенциалы, тревожность сопровождает всякое изменение личности и принятие решения о таковом. Свой вклад в возрастание тревожности вносит также осознание одиночества, конечности бытия, столкновение с неизбежной перспективой смерти. Во всех этих случаях тревожность оказывается реакцией на угрозу существованию Я (self). Обычно обращающиеся за консультацией к психологу люди стремятся избавиться от тревожности или по крайней мере уменьшить ее. Однако с позиций экзистенциально ориентированной психологии тревожность не рассматривается как нечто нежелательное, более того, она выступает существенным источником, стимулом «роста личности». И в этом смысле экзистенциальная тревожность рассматривается как конструктивная форма тревожности – она выступает принципиальным фактором изменения. Попытки избежать тревожности связаны с созданием иллюзий безопасности бытия, которое таковым как раз не является. Готовность пристально посмотреть на самого себя, готовность открыть себя изменениям неизбежно связаны с переживанием тревожности перед опытом неизвестного, неопределенного. «Тревожность может быть трансформирована в необходимую энергию для того, чтобы выдержать риск экспериментирования с новым поведением» (Egan, 1973, p. 48). По мере того как человек обучается доверять себе, его тревожность, «проистекающая из ожидания катастрофы, становится меньшей» (там же).

Одна из особенностей рассматриваемой ориентации – введение ее сторонниками в психологию темы смерти. С их точки зрения, осознание человеком перспективы небытия формирует у него особое отношение к настоящему. Значимость настоящего возрастает, оно оказывается тем ограниченным временем, которое есть у личности для реализации ее потенциала. Дело не в том, чтобы жить в постоянном страхе или размышлении о смерти, но в том, чтобы в полной мере оценить важность настоящего момента, значимость того, что мы делаем сейчас. «Чтобы полностью понять себя, человек должен столкнуться со смертью, осознать личную смерть» (Corey, 1977b, p. 49).

В совокупности все вышеприведенные характеристики, а именно: а) полное осознание настоящего момента; б) осуществление выбора «как жить в этот момент»; в) принятие ответственности за сделанный выбор – выступают важнейшими характеристиками так называемого аутентичного существования, или аутентичного, то есть подлинного, бытия, «первичной экзистенциальной ценности», по определению сторонников гуманистической психологии (там же, p. 35). «Аутентичное бытие означает, что личность исследует возможности и вызовы, представляемые каждой ситуацией, а затем выбирает ответ, который выражает ее истинные ценности, потребности, чувства и обязательства» (Jourard, 1974, p. 167).

Проблема самоактуализации, то есть реализации человеческого потенциала, – одна из стержневых в гуманистической психологии, которая стоит у истоков и соответствующего движения – за актуализацию человеческого потенциала (human potential movement). Само это понятие введено Маслоу, основателем данного направления. Научные интересы Маслоу были сконцентрированы вокруг изучения условий, при которых человек в наибольшей степени развивает свои способности. С его точки зрения, основной предпосылкой такого развития является удовлетворение базовых потребностей, известную иерархию которых он строил. «Когда личность успешно обучена справляться с этими потребностями по мере их возникновения, ее энергия все более готова освобождаться для самоактуализации» (там же, p. 23–24). Актуализация, или рост личности, достигается как продукт ее устремления к высоким

целям, например поиску истины, счастья, справедливости. «Подобная задача пробуждает дремлющие способности человека; без такой миссии личность никогда не раскроет свои скрытые ресурсы» (*там же*). Маслоу развивал эти представления, изучая людей, которые удовлетворяли его критерию процесса самоактуализации. Среди комплекса обнаруженных им черт отмечаются, например, следующие:

1. Более адекватное по сравнению с обычными людьми восприятие реальности и соответствующее этому восприятию отношение к реальности. Эти люди избегают иллюзий и предпочитают иметь дело с действительностью, пусть неприятной.

2. Высокая степень принятия себя, других, в том числе различных сложностей человеческой природы.

3. Спонтанность.

4. Сфокусированность на проблемах вне себя.

5. Высокая степень автономии, то есть способность оставаться верным своей цели и перед лицом больших трудностей (например, непопулярности, отвержения и т. д.).

6. Постоянная способность по-новому видеть обычные вещи.

7. Чувство принадлежности ко всему человечеству.

8. Способность устанавливать тесные эмоциональные отношения, например с друзьями или близкими людьми.

9. Высокоразвитое чувство этики.

10. Чувство юмора.

11. Креативность, изобретательность в своей области, а не просто следование установленному пути.

В определенном смысле можно сказать, что стержнем всей «гуманистической психологии» являются исследование, поиск средств самоактуализации, средств достижения этого идеала. Именно поэтому обоснование, разработка принципов и различных форм психологической помощи человеку на данном пути занимают здесь такое большое место.

В осмыслении проблем межличностных отношений «гуманистическая психология» широко использует заимствованные из философии экзистенциализма категории изоляции, одиночества, отчуждения, деперсонализации и т. п. Хотя человека характеризует потребность в значимых отношениях с другими, он по существу своему одинок, потребность в другом остается по-настоящему нереализованной.

Весь анализ картины межличностных отношений проводится авторами на материале капиталистического общества. Он содержит образцы блестящей психологической критики современного капитализма, убедительно показывающей всю меру дискомфорта этого общества для человека. Не случайно, например, Р. Мэй, известный в данной традиции психолог, в одной из своих работ для характеристики своего общества использует термин «шизоидный» – «наш шизоидный мир». «Я использую этот термин, – пишет Мэй, – не в отношении к психопатологии, но скорее как характеризующий общее условие нашей культуры» (May, 1973, p. 16). И далее автор говорит о таких особенностях людей «шизоидного мира», как затрудненность личностной коммуникации, избегание тесных отношений, неспособность чувствовать, холодность и т. д.

При этом, правда, сторонники «гуманистической психологии», подобно многим другим гуманистически настроенным интеллектуалам на Западе, склонны разделять типичную либерально-буржуазную точку зрения, согласно которой «шизоидный человек – это естественный продукт технологического человека» (*там же*), относя тем самым пороки современного буржуазного общества за счет научно-технической революции вообще, а не той ее специфической формы, которая имеет место в условиях этого общества. Тем не менее

следует признать несомненный вклад сторонников рассматриваемого направления в раскрытие антигуманистической сущности современного капитализма. Разъединяющий людей характер общественных, и прежде всего экономических, отношений не может не продуцировать отчужденного от других и от себя одинокого человека. Внутренний мир именно этого человека, психологическая гамма его переживаний раскрыты и концептуализированы в работах психологов «гуманистической ориентации».

В представлениях «гуманистической психологии» о человеке мы находим и критический раздел, относящийся к процессам дегуманизации в современном буржуазном обществе, и портрет самоактуализирующейся «здоровой», «полностью функционирующей личности». Идеи, касающиеся межличностных отношений, обнаруживают аналогичную структуру. Собственно, в том и другом случае критика дается на основе соотнесения современного состояния личности и межличностных отношений с некоторым выработанным идеалом. «Способность оставаться в отношениях роста с немногими другими, не унижая существования друг друга, – вот что характеризует здоровую личность» (*Jourard*, 1974, р. 221). Так выглядит идеал в сфере межличностных отношений – люди вступают в них, чтобы обогатить свое существование. В качестве важнейших характеристик «здоровых личностных отношений» отмечаются следующие:

1. Общаясь, два человека посредством самораскрытия вступают друг с другом в аутентичную коммуникацию.

2. Их требования друг к другу реалистичны, взаимно согласованы.

3. Они активно уважают, поддерживают стремление к росту и счастью друг друга.

4. Каждый оберегает свободу другого быть собой и не пытается контролировать его.

Ни одно начинающееся межличностное отношение не является таковым, но оно может этого достичь. Вступление людей в контакт обычно предполагает период взаимного исследования, которое может завершиться дружбой этих людей либо прекращением знакомства. Выдвижение реалистичных требований друг к другу предполагает наличие у каждого адекватного представления о том, на что действительно способен партнер. Единственный путь прийти к познанию друг друга – это путь взаимного самораскрытия. По мнению, например, Джурарда, именно познание в непрерывном диалоге субъективного мира друг друга отличает личностные отношения любви и дружбы от формальных ролевых отношений. Однако, как замечает автор, опыт глубоких отношений, «опыт свободы говорить другому о своих надеждах и страхах, радостях и огорчениях, планах на будущее и воспоминаниях о прошлом достаточно редкий» (*там же*, р. 222).

«Межличностные отношения, кроме того, что являются богатым источником удовлетворения для участников, выступают также богатым источником проблем» (*там же*, р. 231). Таковыми служат прежде всего конфликтные ситуации, возникающие, когда требования одного партнера не удовлетворяются другим. Без конфликта нет стимула к изменению. Рост личности рассматривается как следствие столкновения с конфликтами. Но только открытые конфликты могут разрешаться способами, содействующими росту. Скрытые или скрываемые конфликты обычно приводят к постепенному ухудшению отношений. Самораскрытие способствует росту личности и отношений именно потому, что обнаруживает точки напряжения, а следовательно, создает предпосылки для их устранения.

Интересно отметить, что забота о другом человеке, его благосостоянии, росте обосновывается в этой концептуальной схеме весьма эгоистическими соображениями – мы заинтересованы в счастье партнера, поскольку он наилучшим образом обогащает нашу жизнь, будучи сам зрелой личностью; заниматься счастьем другого – это значит заботиться в конце концов о собственном благополучии. В целом наиболее полно идеал межличностных

отношений представлен, по мнению сторонников этой традиции, в отношениях любви – подобно тому, как способность любить есть решающий признак здоровой личности. «Отношение любви существует, когда личность ведет себя по отношению к объекту своей любви, обнаруживая, что знает, заботится, уважает и чувствует ответственность за другого. Если нет знания, заботы, уважения и ответственности, нет любви» (*там же*, р. 244–245). В данном случае имеется в виду любовь в широком смысле слова – супружеская, родительская и т. д.

Мы остановились на отдельных теоретических моментах, существенных для выполнения нашей основной задачи, – анализа программы, средств воздействия, представленных в гуманистической психологии. Теперь становится понятной основная задача психологического вмешательства, формулируемая в русле этого подхода. «Гуманистическая психология может быть определена как попытка открыть человека и его ситуацию ему самому, чтобы он в большей мере осознавал всеми средствами, какие силы влияют на его опыт и, следовательно, его действия» (*там же*, р. 359).

С самого начала представители этой ориентации отмежевываются от бихевиористской традиции, манипуляторского подхода к воздействию на человека, поскольку такой подход стремится к контролю над человеком, разрушая его свободу. Манипулирование, по их мнению, предполагает недопустимое недоверие другой личности и даже презрение к ней. Этому противопоставляется принципиально другой подход. Интенция к каким-либо изменениям в себе провозглашается результатом только собственного выбора. «У нас нет власти изменить других, пока они сами не захотят измениться» (*Corey*, 1978, р. 7). Конечно, изменение можно достичь, применив, например, угрозы или силу, но это изменение, как и в случае манипуляции, отмечают авторы, оплачивается ценой обиды и враждебности по отношению к человеку, «диктующему условия». «Властные родители или учитель редко принимают во внимание потребности и ценности другой личности. Поскольку последние нарушаются и не учитываются, провоцируется враждебность. Всякий раз, когда субъект становится менее зависимым от другого, он будет восставать, прекратит отношение либо обернет насилие на манипулятора его поведением» (*Jourard*, 1974, р. 238–239). Манипуляции и контролю над другой личностью «гуманистическая психология» противопоставляет диалог: это и способ бытия аутентичных межличностных отношений, и средство их достижения.

Основная задача психологического воздействия, как ее представляют сторонники «гуманистической психологии», – это оказание помощи личности в достижении аутентичного существования. Наиболее существенным на этом пути оказывается расширение самосознания, то есть сферы осознания самого себя (*self-awareness*). Под расширением самосознания понимается увеличение способности человека к более полному опыту (*experience*) жизни, опыту переживания. Тем самым увеличивается потенциал выборов и повышается степень свободы личности. Открытие себя самого как особой реальности, значимой и достойной изучения, обращение в первую очередь к себе в поиске возможностей разрешения своих проблем – вот наиболее заслуживающие внимания акценты данного подхода. По выражению одного из авторов, задача психолога здесь состоит в том, чтобы помочь человеку «открыть дверь к самому себе», стать меньшим незнакомцем для себя самого. Этот опыт может сопровождаться радостью, огорчениями, борьбой, подавленностью, а чаще сочетанием этих и многих других состояний. Если продолжить пример с дверью, этот образ можно расширить, представив на месте одной множество дверей: открыв одну из них, человек испытает радость, а другую – огорчение и т. д.

Главное, постепенно он приходит к более глубокому осознанию себя: что он представлял собой раньше, каков он теперь и какого будущего себя он выбирает, исследовав открытые

альтернативы с помощью психолога.

Важно подчеркнуть, что само решение расширить знание о себе тоже продукт самостоятельного выбора и выбор этот является фундаментальной предпосылкой «роста личности». На этом пути человек может увидеть способы, которыми он избегает «полного принятия своей свободы», например, не видя всех открывающихся ему альтернатив или не реализуя их выбор во избежание тревоги, ответственности и т. д.

Описывая картину условий существования, которая открывается человеку по мере роста его самопознания, «экзистенциально ориентированные психологи» сплошь и рядом наполняют ее феноменами, характеризующими человеческое существование именно в капиталистическом обществе, – одиночество и отделенность, изолированность от других людей, утрата автономии и реального опыта любви к другому человеку и т. п. Однако эти феномены неоправданно рассматриваются как исключительно психологически детерминированные образования; порождающий их социальный контекст практически никак не учитывается, и поэтому они оказываются некими универсальными абстрактными характеристиками, одинаково представленными в психике человека в любых социальных условиях. Таким образом, сложная проблема социальной детерминации психических образований просто обходится, по сути игнорируется, подменяется анализом всеобщих психических конструктов некоей *абстрактной личности*. Как подчеркивает Л.И. Анцыферова, «психологические механизмы, психологические стратегии и тактики образа жизни индивида отнюдь не являются имманентно присущими человеку. Они формируются, складываются и закрепляются в процессе индивидуальной жизнедеятельности, которая представляет собой индивидуальную форму реализации образа жизни людей в определенных конкретно-исторических условиях. С этой точки зрения постулируемая, например, Маслоу потребность в самоактуализации, в творчестве, потребность реализовать все свои потенции является продуктом социального отношения индивида к обществу, ответом индивида на требования общества. Однако не всякое общество требует от каждого индивида самоактуализации, обеспечивает для этого условия. Лишь социалистическое общество впервые выдвинуло в качестве социальной задачи положение о необходимости полной самоактуализации своих членов (от каждого по способностям) и создало возможности для его воплощения в жизнь» (Анцыферова, 1978, с. 45).

Представители экзистенциально-гуманистической психологии уделяют большое внимание разработкам вопроса о способах достижения человеком аутентичного существования и о соответствующих формах психологической помощи на этом пути. В этом отношении оптимистические установки психологов данного направления на развитие возможностей человека существенно отличаются от глубокого пессимизма философов-экзистенциалистов. Суммируя суть «экзистенциального гуманизма» как особой психологической ориентации, Т. Грининг, например, пишет следующее: «...экзистенциальный гуманизм включает признаваемый экзистенциализмом хаос, абсурдность, случайность, отчаяние и “брошенность” бытия человека в этом мире, где он один ответственный за свое становление. Он также включает гуманистический постулат о том, что человек имеет огромный потенциал для преобразования себя в виде неподавляемого стремления испытать актуализацию, проверяя пределы этого потенциала против помех, свойственных существованию» (Egan, 1973, p. 9). Отказывая науке, своему обществу в способности помочь человеку обрести смысл в собственном существовании, рассматриваемые авторы пытаются тем не менее акцентировать позитивные аспекты человеческой природы. «Наряду с неосознаваемыми и иррациональными мотивами у человека имеются также сильные склонности к преодолению иррациональности – для сознательного планирования и рационального выбора» (Schein, Bennis, 1965, p. 31). Поиск удовлетворяющих ценностей, которые бы наполнили жизнь смыслом, – дело весьма

индивидуальное, но с подобной задачей сталкиваются *все* люди. Источник ее решения – обращение человека к самому себе. Следование пути самоактуализации требует мужества (*courage to be*), и прежде всего мужество должно быть направлено на самопознание и самоопределение. Это стратегический путь решения проблемы установления конструктивных отношений с собой и с другими. «Таким образом, гуманистическая модель приписывает большую важность человеческому обучению, но подчеркивает рефлексию, обоснование, рассуждение и творческое воображение, а не обусловливание» (*там же*).

Последние три десятилетия отмечены активным поиском и разработкой этих нетрадиционных форм обучения. Нововведением психологов данной ориентации является развитие, наряду с индивидуальным консультированием, различных форм опыта интенсивного *группового* общения как в рамках психотерапии, так и в русле психологической службы для здоровых людей. Основной задачей подобных многообразных групп является именно продвижение их участников в самопознании через самораскрытие, которое рассматривается в качестве предпосылки, источника решения многих других проблем.

Классифицируя основные формы помощи в решении проблем «роста и изменения индивида», Д. Колеман выделяет следующие три типа: 1) интенсивный опыт в специальных малых группах, нацеленный на возрастание у участников понимания себя и способности к значимым отношениям с другими; 2) консультирование; 3) психотерапия (*Coleman*, 1969, p. 352). Возникновение первой формы обычно связывают с развитием гуманистической психологии. Ниже мы подробно рассмотрим ее на примере так называемых групп встреч, родоначальником которых является К. Роджерс. Анализ второй и третьей форм не входит в нашу задачу в данном контексте, хотя влияние на них «гуманистической психологии» также велико.

Завершая характеристику общих исходных принципов экзистенциально-гуманистической психологии, необходимо отметить, что ее оценка в среде западных психологов далека от однозначности. Острокритической является, например, позиция З. Коха: «В лексиконе концепций и методов этого направления откровенность превращается в “прозрачность”, любовь, забота и сопереживание становятся предметом товарообмена или, может быть, средством взаимоотношения самолюбия, а эстетическая восприимчивость или непосредственность называется “сенсорной чуткостью”. Оно превращает в кривозеркальное отражение все благородные качества, едва прикоснется к ним. Оно по сути, открывает психический универсам, где в изобилии продаются широко рекламируемые товары экзистенциального ширпотреба – подлинность, свобода, целостность, гибкость, содружество, любовь, радость» (*Коч*, 1979, с. 28). В то же время можно было бы привести множество умеренных, высоких оценок, даже восторженных отзывов, высказанных в адрес данной ориентации. Но, пожалуй, можно сказать, что все единодушно признают тот факт, что эти психологи ввели новые измерения (*dimensions*) в рассмотрение личности и межличностных отношений, хотя оценка этого факта и отношение к нему достаточно дифференцированы.

Один из моментов, радикально отличающих эту ориентацию, например, от бихевиоризма, – это ее концепция активной личности: по своей природе человек таков, что «ищет большего, чем безопасное статическое существование. Основная тенденция состоит в том, чтобы реализовать наивысший потенциал, даже перед лицом внутренних проблем и внешних сопротивлений» (*Corey*, 1977b, p. 50). Далее, в отличие от негативной и пессимистической психологической динамики психоаналитической модели, данный подход фокусируется на «позитивных аспектах человека». В этом, как мы уж отмечали, проходит существенный водораздел между «гуманистической психологией» и философией экзистенциализма. Следующий вопрос, который логично встает, – это вопрос о том, на что

направлена активность личности. Оказывается, основным объектом преобразования для человека выступает он сам, а его активность направляется на познание самого себя с тем, чтобы поверить себе, полагаться только на себя в противостоянии чуждому миру. Связанный с этим комплекс задач решается с помощью психологов на пути индивидуального консультирования, но более всего в различного рода группах, способствующих продвижению личности в самопознании. Предпосылкой «роста личности» оказывается не ее открытость внешнему миру, а прежде всего центрированность на собственном внутреннем мире. Подобное акцентирование обращенности личности внутрь себя роднит гуманистическую психологию с психоанализом, хотя пути и средства, используемые для достижения этой цели, различаются. Вся активность человека направляется на снятие отчуждения в отношении к себе, отчужденное же отношение к миру принимается за константу.

За провозглашаемыми, таким образом, целями стоят, конечно, определенные ценности, характерные для данного подхода, делающие понятными его социальный смысл и социальные корни. Один из авторов, характеризуя отношения «группового движения», ориентированного на «рост личности», и общества, в котором оно возникло, отмечает, во-первых, противоположность ценностей этого движения «высокоструктурированному, конкурентному капиталистическому обществу». Во-вторых, он характеризует движение как «новую форму политики», «политики тех, кто отвергает ценности существующей системы, но не имеет желания ниспровергать ее силой», кто лелеет надежду изменить систему «через не прямые методы неподдержки» (*Solomon, Berzon*, 1972, p. 20). Подобная интерпретация социальной функции форм психологического воздействия, выросших на почве гуманистической психологии, позволяет рассматривать этот подход как еще одну форму социальной утопии и поэтому, как это ни парадоксально звучит, – социальной апологетики. В конечном счете подобные утопии, как известно, играют реакционную роль, уводя от установки на переустройство окружающего мира, тех социальных отношений, которые в действительности оказываются ответственными за отчуждение, дегуманизацию, деперсонализацию современного человека в буржуазном обществе. Как показал марксизм, действительное социальное освобождение человека возможно лишь на пути глубоких социальных преобразований, каковым прежде всего является революция. Подмена реальных форм борьбы различными видами психологических исканий объективно способствует отвлечению, уходу от борьбы, выполняет функцию социальной дезориентации и дезорганизации. В социально-классовом отношении рассматриваемая позиция выступает типичной формой либерально-буржуазного протеста против статус-кво²⁶.

Однако в оценке данного явления, конечно, не следует смешивать его социальный смысл (об этом речь шла выше) и его собственно психологические аспекты. С психологической точки зрения целый ряд методов психологического воздействия, разработанных в русле данного подхода, представляет несомненный интерес. Решительное отмежевание от философской и социально-политической ориентации этого подхода, их критика не должны сопровождаться отбрасыванием выработанных методических приемов, опирающихся на реальные психологические механизмы. Принципиально отказываясь видеть в них средства социального переустройства в широком смысле слова, мы считаем, что необходимо вычленив и воспринять их рациональное психологическое содержание для решения конкретных локальных психологических задач.

²⁶ Идеологические функции подобной капиталистической практики подробно проанализированы в отечественной литературе, в частности в связи с критикой «доктрины человеческих отношений» (*Богомолова*, 1974).

Особо следует остановиться на характере связи гуманистической психологии с философией экзистенциализма. Как мы видели, проблематика этих течений во многом схожая, однако ее «звучание», осмысление не всегда идентично. Широко пересекается набор используемых категорий, однако то, как они раскрываются, вносит значимые различия. В частности мы это видели на примере оптимистического пафоса гуманистической психологии по сравнению с пессимистической тональностью экзистенциализма. Гуманистическая психология не является простым психологическим эквивалентом экзистенциализма. Поэтому следует осмотрительно относиться к часто подчеркиваемому привязыванию гуманистической психологии к этой философии – данная связь отнюдь не однозначна (*Ярошевский*, 1971, с. 113). Тем не менее активное заимствование философских понятий привело к тому, что «гуманистическую психологию» часто справедливо критикуют за ее «мистический язык», за отказ от операциональных дефиниций, за отсутствие методической строгости.

Действительно, теоретические принципы здесь часто имеют характер всеобщих постулатов, а многие понятия излишне широки и абстрактны, что делает их трудно приложимыми к реальной практике, например психологического консультирования. В методическом отношении данный подход предъявляет весьма высокие требования к практикующему психологу, например ведущему группы «роста личности», поскольку четкий алгоритм принципиально отсутствует и, по существу, успех в очень большой мере зависит от его личного гуманистического и творческого потенциала.

Одна из основных ограниченностей данного подхода в сфере воздействия, справедливо отмечаемая и зарубежными авторами, – его своеобразный аристократизм, релевантность его средств только ограниченному кругу «клиентов»: «Клиенты, которые борются за удовлетворение своих базовых потребностей с тем, чтобы реально выжить, не интересуются самоактуализацией или экзистенциальными смыслами жизни» (*Corey*, 1977b, p. 52).

Наконец, в заключение следует отметить совершенно не-оправданный экспансионизм данного подхода. Обнаруживая отчетливую тенденцию интерпретировать «психологическое страдание» не как проявление психического заболевания, но всегда как доказательство «провалов в личностном росте», сторонники «гуманистической психологии» по существу стремятся в области психиатрии вытеснить традиционную «медицинскую модель» и заменить ее своей «моделью роста». «Такие терапевты представляют человека как организм с фундаментальной тенденцией роста к здоровью и более полному функционированию, он может нуждаться в помощи идентифицировать факторы, которые блокируют его рост» (*Jourard*, 1974). Соответственно видится и задача всякой психотерапии. Подобное расширение возможностей и границ той или иной концептуальной схемы довольно часто отмечается у авторов в порыве увлечения собственным детищем, однако это может быть некоторым объяснением, но отнюдь не оправданием такой позиции.

На почве гуманистической психологии, так же как и бихевиоризма, как бы из одного корня, которым являются исходные теоретические принципы, вырастает и практика психологического вмешательства в форме психотерапии, и интересующая нас практика работы со здоровыми людьми, нуждающимися в психологической помощи. Для социальных психологов особый интерес представляют формы групповой работы, которые мы рассмотрим на примере «групп встреч» Роджерса, типичной формы социально-психологического вмешательства в рамках «гуманистической ориентации».

4.2.2. Основные принципы психологического воздействия в концепции К. Роджерса

Американскому психологу Роджерсу принадлежит ведущая роль в разработке практики

воздействия на принципах «гуманистической психологии». Роджерс является автором теории и практики психотерапии («центрированной на клиенте»), выросших на основе клинического опыта теории личности и межличностных отношений, а также основоположником «групп встреч», ориентированных на оказание психологического содействия «росту личности». Все это вместе взятое составляет особую ветвь «гуманистической психологии». Нас прежде всего интересует концепция психологического воздействия, других частей системы коснемся лишь в той мере, в которой они помогают понять эту концепцию.

Как отмечает Роджерс, «раньше всего была создана наиболее тесно связанная с наблюдаемыми фактами, наиболее основательно доказанная теория психотерапии и изменения личности, которая была сконструирована, чтобы упорядочить известные нам феномены терапии. В последние несколько лет мы попытались предначертать картину теоретического результата терапии – это портрет максимально творчески самоактуализирующейся, или полностью функционирующей, личности» (Rogers, 1959, p. 192). Отношения между психотерапевтом и пациентом рассматриваются автором как частный случай конструктивных межличностных отношений, более того, как их прообраз, теория межличностных отношений строится на основе экстраполяции принципов терапевтического отношения, существенной характеристикой которого является не-директивность.

В обобщенном виде модель личности, по Роджерсу, выглядит следующим образом. Основным образованием личности является представление человека о себе, о своем Я, иначе говоря «Я-концепция» (self-concept). В формировании Я-концепции определяющая роль принадлежит отношениям с другими людьми, вот почему теорию Роджерса во многих классификациях обычно относят к интерперсональным теориям личности. Важное понятие теории – «идеальное Я». Это термин, используемый для обозначения Я-концепции, которой индивид очень хотел бы обладать, которая представляет для него наивысшую ценность. Во всех других отношениях термин определяется так же, как и Я-концепция, а именно: «организованный, последовательный концептуальный гештальт, который составляют восприятия характеристик “Я” или “me” и восприятия отношений “Я” или “me” к другим людям и различным аспектам жизни и ценности, придаваемые этим восприятиям. Данный гештальт доступен осознанию, хотя не обязательно осознается. Это изменяющийся гештальт, процесс, но в любой данный момент он представляет специфическую целостность, которая по крайней мере частично определяется в операциональных терминах посредством Q-sort методики или другим инструментарием» (там же, p. 200).

Мы видим, что мир восприятий индивида чрезвычайно важен с точки зрения Роджерса: восприятия индивида определяют его поведение, он реагирует на реальность, каковой она им воспринимается. «Как только происходит изменение в восприятии личностью окружающей действительности и самой себя, происходят изменения и в поведении. В терапии эти перцептивные изменения чаще затрагивают восприятие самого себя, нежели восприятие внешнего мира. Следовательно, мы обнаруживаем, что с изменением в ходе терапии восприятия себя меняется поведение» (Rogers, 1947, p. 358).

Подход Роджерса к человеку отличается от некоторых концепций, признающих отягощенность человеческой природы негативными, деструктивными тенденциями. Этого автора отличает вера в человека, которого он рассматривает как по сути своей конструктивного, кооперативного и т. д. При том, что у Роджерса много общего с психоанализом, в этом моменте он решительно расходится с ним. Базовым устремлением человека является стремление стать «полностью функционирующей личностью» – это понятие во многом совпадает с термином Маслоу «самоактуализирующаяся личность», поскольку подразумевает задачу актуализации «Я».

Обычно индивид ведет себя в соответствии со своим представлением о себе. Понятие соответствия (конгруэнтности) «Я» и опыта является принципиальным для этой концепции. «Опыт, несовместимый с представлением индивида о себе, имеет тенденцию не допускаться к осознанию, каков бы ни был его социальный характер» (Rogers, 1959, p. 202). В отличие от традиционно психоаналитической концепции подавления, Роджерс показал, что «часто наиболее глубоко отрицаемым импульсами и чувствами» оказываются позитивные чувства, например любви или уверенности в себе. «Когда существует несогласованность, но индивид не осознает этого, он потенциально уязвим тревожностью, угрозой и дезорганизацией. Если значимый новый опыт демонстрирует противоречие столь ясно, что оно должно быть сознательно воспринято, то индивид будет под угрозой, и его Я-концепция дезорганизуется этим противоречием и неассимилируемым опытом» (там же, p. 204). Угроза определяется «как состояние, которое существует, когда опыт воспринимается или антиципируется как неконгруэнтный со структурой Я. Она может рассматриваться как внешний взгляд на то явление, которое с внутренней позиции является тревожностью» (там же).

Восприятие угрозы для Я сопровождается актуализацией защиты. «Защита есть поведенческий ответ организма на угрозу, цель которого поддержать нынешнюю структуру Я» (там же). Это достигается либо «перцептивным искажением опыта» и, таким образом, уменьшается неконгруэнтность, либо отрицанием опыта и, следовательно, отрицанием всякой угрозы для Я (там же, p. 205). Полярной противоположностью защищенности является открытость опыту. «Это означает, что каждый стимул, возникший в организме или в окружении, свободно проходит через нервную систему без того, чтобы быть искаженным или канализированным каким-либо механизмом защиты» (там же, p. 206). Полная открытость опыту – это синоним полной конгруэнтности Я и опыта, синоним оптимального психологического приспособления, психологической зрелости, которые характеризуют «полностью функционирующую личность».

«Индивид обнаруживает зрелое поведение, когда он воспринимает реалистично и в экстенциональной манере, когда он, не защищаясь, принимает ответственность быть отличным от других, принимает ответственность за собственное поведение, оценивает опыт на основе данных, идущих от собственных ощущений, меняет свою оценку опыта только на основе нового доказательства, принимает других как уникальных индивидов, отличных от себя, высоко ценит себя и других» (там же, p. 207). Так в суммарной характеристике выглядит «итоговая гипотетическая личность». Роджерс неоднократно подчеркивает процессуальность приведенных показателей. «Полностью функционирующая личность будет личностью – в процессе, личностью непрерывно меняющейся. Таким образом, ее специфические поведения невозможно каким-либо образом описать заранее. Единственное утверждение, которое можно сделать, – это утверждение о том, что поведения будут адекватно адаптивны в каждой новой ситуации и что личность будет непрерывно находиться в процессе дальнейшей самоактуализации» (там же, p. 235).

Понятие «Я в процессе становления» (process of becoming) в противоположность пониманию Я как продукта является фундаментальным в концепции Роджерса. И хотя «клиенты» могут обращаться к психологу, терапевту в поисках формулы успеха или счастья как конечного продукта, он помогает прийти к пониманию, что «рост личности» – процесс непрерывный, постепенно приближающий к полному функционированию, но исчерпывающим образом он оказывается недостижимым. Кроме того, психолог помогает прийти к доверию себе, то есть отказаться от поиска ответов и советов на стороне, у других, а обратиться к себе за ответами на проблемы существования, помогает развить способность и желание быть самим собой. Термин Роджерса «внутренний локус оценки» относится как раз к ситуации, когда сам

индивид, а не другие, является «центром процесса оценивания», когда он оказывается личностью, которая направляет себя сама (self-directing person).

Теория терапии Роджерса кратко представлена им самим следующим образом. Содержанием процесса реинтеграции личности является возрастание конгруэнтности между «Я» и опытом, нарушение которой привело к утрате интеграции.

1. Необходимы определенные условия, чтобы снять процесс защиты, чтобы обычно угрожающий опыт стал точно символизированным в сознании и ассимилированным в структуру «Я»:

а) должно уменьшиться обусловленное принятие человека;

б) должно увеличиться безусловное уважение к себе.

2. Один путь достижения этих условий – передать безусловное позитивное отношение значимого другого:

а) чтобы передать безусловное позитивное отношение, оно должно существовать в контексте эмпатического понимания;

б) когда индивид воспринимает такое безусловно позитивное отношение, существующие условия принятия ослабляются или исчезают;

в) другим последствием является возрастание безусловного позитивного отношения к самому себе;

г) таким образом, когда удовлетворяются условия 2а и 2б, угроза редуцируется, процесс защиты устраняется и обычно угрожающие опыты точно символизируются и интегрируются в Я-концепцию.

3. Последствием указанного в пунктах 1 и 2 называется то обстоятельство, что индивид с меньшей вероятностью должен сталкиваться с угрожающими опытами: процесс защиты становится менее частым и его последствия редуцируются, «Я» и опыт являются более конгруэнтными; возрастает позитивное отношение к себе и к другим; увеличивается психологическая приспособленность; индивид становится ближе к полному функционированию. Восстанавливается его собственная тенденция к актуализации.

Это сжатое схематичное изложение дает представление об основной задаче и общих принципах подхода Роджерса к психотерапии. Их детальный анализ не входит в наши планы, однако с некоторыми их аспектами мы в дальнейшем столкнемся, поскольку тактика «групп встреч» Роджерса базируется в целом на исходных посылах, выросших как продолжение, развитие инноваций, сделанных в области психотерапии. Сам автор неоднократно подчеркивает это обстоятельство.

Особо следует остановиться на специфическом характере отношения терапевта и «клиента» – это весьма существенный для понимания данной ориентации аспект, тем более, что с точки зрения Роджерса, аутентичное отношение – прообраз всякого конструктивного межличностного отношения вообще. «...Основная функция терапевта – обеспечить ситуацию, в которой клиент может снизить свою защищенность и посмотреть объективно на свои реальные мысли, чувства и конфликты. Таким образом, терапевт пытается создать атмосферу, в которой клиент чувствует себя безусловно принятым, понятым и оцененным как личность» (Coleman, 1969, p. 369). Терапевт – по терминологии Роджерса – это фасилитатор (от англ. слова facilitate), то есть его задача состоит в том, чтобы облегчить «рост личности». Устанавливаемое в процессе терапии отношение – катализатор изменения.

В этой модели отвергается концепция терапевта как абсолютного авторитета, эксперта, диктатора, единственной активной стороны во взаимодействии. Реальная готовность терапевта быть подлинным в выражении негативных и позитивных чувств (принятия, заботливости, уважения) в большей мере инициирует личностные изменения, чем его знания или

используемая техника.

Весьма значимой является способность войти в мир другого посредством эмпатии. «...Быть эмпатичным – значит точно воспринимать внутреннюю точку отсчета (frame of reference) другого с соответствующими эмоциональными компонентами и значениями, как если бы быть этой другой личностью, но без потери условия “как если бы”» (Rogers, 1959, p. 210). Эмпатия позволяет не просто получить информацию о человеке как объекте, то есть оценочный взгляд со стороны, но дает субъективное понимание благодаря тому, что психолог соучаствует в субъективном опыте, как бы разделяет субъективный мир изучаемого человека, конечно, не утрачивая своей отделенности от него, своей собственной идентичности. Именно таким образом оказывается помощь в расширении осознания, понимания фрагментов личного опыта, искажаемых либо отрицаемых.

Когда у Роджерса речь идет о такой установке терапевта, как «безусловное позитивное принятие», следует иметь в виду, что она относится к чувствам «клиента» и отнюдь не предполагает одобрения всего его поведения. Имеется в виду признание права на какую угодно гамму собственных чувств без риска потерять уважение психолога, терапевта. В результате «клиент» постепенно становится способным выразить и исследовать свою тревожность, гнев, страхи и многие другие чувства, которые рассматривал как слишком негативные, чтобы принять их и интегрировать в структуру «Я». Их принятие, в частности, и есть проявление продвижения к большей открытости опыту, меньшей защищенности, большему доверию себе и т. п., что составляло исходную задачу. Кстати, в соответствии с логикой этого подхода свою конкретную задачу, цель «клиент» формулирует самостоятельно, конечно, опираясь на аутентичное отношение с терапевтом.

Развивая теорию терапии, Роджерс неоднократно модифицирует именно понимание роли психотерапевта. С этой точки зрения выделяется три периода в эволюции теории Роджерса. Первый охватывает время с 1940 по 1950 год – это недирективная психотерапия, в которой акцентируется создание терапевтом климата невмешательства. Основными техниками являются принятие и прояснение. Посредством недирективной терапии «клиент» приходит к пониманию себя, своей жизненной ситуации. Второй период относится к 1950–1957 годам – это рефлексивная психотерапия. Здесь терапевт главным образом отражает чувства «клиента» (роль зеркала) и избегает угрозы в отношении с ним. Посредством рефлексивной терапии развивается большая степень конгруэнтности между «Я-концепцией» и «идеальной Я-концепцией». Наконец третий период – 1957–1970 годы – это терапия (experiential therapy), фокусирующаяся, судя и по названию, на опыте клиента и в равной мере на опыте терапевта. Здесь акцентируется выражение чувств самого терапевта, возникающих в его отношении с «клиентом». Таким образом, в целом развитие идет в направлении повышения своеобразной активности терапевта – его личностной включенности. Этот последний подход в значительной степени связан с осмыслением опыта социально-психологического тренинга в форме интенсивного общения в «группах встреч», возникших в середине 40-х годов. К их анализу мы и переходим.

4.2.3. Общая характеристика «групп встреч» как групп «роста личности»

На основе рассмотренных выше принципов экзистенциально-гуманистической психологии выросло так называемое движение за актуализацию человеческого потенциала (human potential movement). Оно нашло выражение, в частности, в рождении множества групповых форм, используемых как средство психологической помощи в решении различных проблем, и прежде всего в достижении самоактуализации. «Интенсивный групповой опыт функционирует в различных областях. Он применяется в промышленности, в университетах,

церковных группах и в курортных местах, позволяющих отступление от повседневной жизни. Он функционирует в различных учебных заведениях и в исправительных домах. Удивительно много людей вовлечено в эти группы. Есть группы для президентов больших корпораций. Есть для подростков-преступников и трудновоспитуемых. Созданы группы студентов колледжей и членов факультативов, консультантов и психотерапевтов, супругов, хронических наркоманов, преступников, отбывающих наказание, будущих медсестер, воспитателей, директоров школ и преподавателей. В своих внешних образцах эти групповые опыты также обнаруживают огромное разнообразие» (Rogers, 1972, p. 187). В данном перечне участники обращают на себя внимание две их основные категории. Во-первых, это люди, которые по роду своей деятельности общаются с людьми, работают с группами людей (руководители и т. п.), и, во-вторых, это люди с самыми различными проблемами, трудностями. «Хотя эти группы начали появляться вскоре после второй мировой войны, они разрослись и чрезвычайно распространились в последние десять лет» (Appley, Winder, 1973, p. 236).

При некоторой общности внешних характеристик группы различаются прежде всего с точки зрения целей и используемых методов, что, в частности,ходит отражение в разнообразии терминов для их обозначения. «Различные термины часто используются как взаимозаменяемые, но фактически они означают различия в ориентации и технике» (там же). В качестве родового используются понятия «интенсивный групповой опыт» (intensive group experience), «лабораторное обучение».

Роджерс предложил одну из известных классификаций таких групп. Он выделяет две их основные категории, или два основных типа: группы «тренинга сензитивности» и группы «организационного развития». Термин «тренинг сензитивности» обычно используется для обозначения и роджерсовских «групп встреч», и так называемых Т-групп или групп тренинга человеческих отношений (human-relations training group), возникших в русле школы групповой динамики Левина. В первую очередь именно эти группы ассоциируются с «движением за актуализацию человеческого потенциала». Вторая разновидность групп классификации Роджерса составляет «привычный элемент программы», известной под названием «организационное развитие» (organisational development). Указанные две основные формы лабораторного тренинга не являются взаимоисключающими, тем не менее их целевые и методические акценты различны.

Термин «группа встреч» чаще всего ассоциируется с более радикальным (по сравнению с Т-группой. – Л.П.) крылом движения за актуализацию человеческих возможностей. «...Хотя есть тенденция связывать их с такими центрами Западного побережья, как Эселеновский институт, группы встреч могут быть обнаружены в Соединенных Штатах повсюду» (Aronson, 1972, p. 236). Часто характеристики этих групп начинают с указания на их отличие от традиционной психотерапевтической и от обычной учебной групп. Хотя опыт группы интенсивного общения – обучающий (educational), но он отделяется от известного нам в этом отношении опыта: «Он отличается как по содержанию познаваемого, так и по процессу, посредством которого проходит обучение» (там же, p. 238). Ведущий здесь не выступает в традиционной роли учителя-наставника, пытающегося передать знания посредством чтения лекций или проведения семинара. От психотерапевтических групп они отличаются прежде всего контингентом участников, и, хотя их терапевтический эффект обычно значительный, он не является основной целью.

Поскольку опыт групп интенсивного общения является обучающим, анализируя их, правомерно поставить вопросы о том, чему обучает группа и каким образом достигаются поставленные цели. Однако сначала кратко опишем ее внешние характеристики, которые сходны для всех разновидностей групп тренинга сензитивности.

Обычно это немногочисленная (от 7 до 15–18 человек), относительно неструктурированная группа, основная ее направленность – интенсивное общение по принципу «здесь и теперь», то есть анализ непосредственно происходящего в группе в основном без апелляции к прошлому участников. Обычно конкретные темы для дискуссий заранее не планируются – дискутируются различные проявления, взаимодействия участников в данной группе. Продолжительность групп различна – от нескольких дней до нескольких месяцев, встречи участников могут быть ежедневными или более редкими (1–3 раза в неделю). Время каждой встречи – от одного до трех и более часов. Особо следует упомянуть так называемые марафонские группы, проводимые в сжатые сроки – за выходные дни.

Сам Роджерс следующим образом в краткой форме определяет суть «интенсивной группы»: «Она относительно неструктурированная, обеспечивающая климат максимальной свободы для выражения личности, исследования чувств и межличностной коммуникации. Акцент помещается на интеракциях между членами группы в атмосфере, которая поощряет каждого отказаться от своей защищенности и фасадов и таким образом дает ему возможность относиться к другим членам группы прямо и открыто... Индивиды приходят к знанию себя и каждого другого более полному, чем это возможно в обычных социальных или рабочих отношениях; климат открытости, принятия риска и честности порождает доверие, которое позволяет личности осознать и изменить установки к самозащите, проверить и принять обновленные и конструктивные формы поведения и впоследствии в ситуациях повседневной жизни относиться к другим более адекватно и эффективно» (Rogers, 1975, p. 304–305).

Одно из своеобразий в проведении групп Роджерсом – избегание запланированных процедур и упражнений, в которых он видит определенную искусственность. «...Если планируется какая-то процедура, члены группы должны быть включены в это настолько же, насколько и фасилитатор, и поэтому должны сами решить, нравится она им или нет. В редких случаях, когда возникает ситуация фрустрации или когда групповой процесс достигает своего плато, я прибегаю к тому, что называю “средствами”, но они редко помогают» (Rogers, 1969, p. 61).

В отношении масштабности использования приема невербальной коммуникации «группы встреч» существенно варьируют. Сам Роджерс ограниченно включает физические движения и невербальный контакт, поскольку, как он пишет, «мои личные особенности не дают мне чувствовать себя в определенном отношении свободно в таких случаях». Однако многие ведущие используют их широко и успешно.

В статьях и книге, специально посвященной «группам встреч», Роджерс обстоятельно описывает процесс развития группового взаимодействия, иллюстрирует его магнитофонными записями и отзывами участников. Все это позволяет получить следующую картину феноменологии групповой ситуации, ее основных составляющих (Rogers, 1969; 1972; 1975).

Участники осматриваются. После объяснений ведущего относительно того, что никто не будет организовывать деятельность группы в каком-либо направлении, наступает период внутренней растерянности, неловкого молчания, вежливого поверхностного общения. «В этой ситуации смущение и фрустрация естественны. Особенно удивительным для наблюдателя оказывается отсутствие связанности между высказываниями участников» (Rogers, 1972, p. 189–190).

Сопроотивление раскрытию личности. Уже в период осматривания некоторые раскрываются со стороны своих личностных установок. Сначала члены группы представляют другим свое внешнее «Я» и только постепенно, осторожно и не без противоречивых чувств начинают делать шаги к выявлению некоторых сторон внутреннего мира.

Описание прошлых чувств. Несмотря на недостаток доверия к группе и риск раскрыть

себя, чувства начинают выражаться в дискуссии довольно часто. Но они в основном касаются людей, событий внегрупповых, то есть имевших место «там и тогда». Это первый подход к описанию внутренних переживаний.

Выражение негативных чувств. «Достаточно любопытно, что первое выражение истинно значимых чувств» здесь и теперь «связано с негативным отношением к членам группы или групповому лидеру» (*там же*, р. 191). Часто предпринимаются нападки на ведущего за то, что он не руководит, по мнению участников, должным образом.

В качестве предположительных причин первичного проявления негативных чувств как переживаний «здесь и теперь» Роджерс отмечает следующие: а) это один из лучших способов проверить степень действительного доверия и свободы в группе; б) позитивные чувства труднее выражать, чем негативные: признание, например, в любви оставляет беззащитным перед оскорбительным отказом, тогда как признание в ненависти подвергнет нападкам, от которых можно защищаться. «Каковы бы ни были основания, негативно окрашенные чувства имеют тенденцию быть первым материалом, проявляющимся здесь и теперь» (*там же*, р. 192).

Выражение и исследование личностно значимого материала. «Может показаться странным, что за таким негативным опытом, как первоначальная растерянность, сопротивление выражению личности, концентрированность на внешних событиях, критикующие высказывания или гневные чувства, с наибольшей вероятностью следуют событиям, в которых индивид проявляет себя в группе со значимой для него стороны» (*там же*). По мнению Роджерса, это происходит потому, что члены группы начинают понимать, что находятся в своей группе. Каждый может способствовать сделать ее такой, какой ему хотелось бы ее видеть. Кроме того, все убедились, что выражение отрицательного отношения здесь не ведет к катастрофическому результату. Начинает развиваться климат доверия. «Начинается процесс, часто очень болезненный, который один из членов мастерской (это еще одно название подобной группы. – Л.П.) назвал “путешествием к центру “Я””...» (*там же*, р. 193).

Выражение межличностных чувств, возникающее непосредственно в группе. «Вовлечение в процесс, иногда раньше, иногда позже, представляет собой открытое выражение чувств, возникающих в данный момент у одного члена группы по отношению к другому» (*там же*). Эти чувства могут быть позитивными и негативными. Приводятся следующие примеры: «Я чувствую угрозу в вашем молчании»; «Я почувствовал антипатию к вам в первый момент, как только увидел вас»; «Для меня вы, как дуновение свежего воздуха в группе» и т. д. «Каждое из этих отношений может быть исследовано в растущей атмосфере доверия, как обычно это и происходит» (*там же*).

Развитие терапевтической способности в группе – «один из наиболее удивительных аспектов интенсивного группового общения». Он состоит в том, что группы естественно и спонтанно обнаруживают и проявляют способность отзываться на переживания других, оказывать облегчающее и в этом смысле терапевтическое воздействие на «боль и страдание других».

Принятие себя и начало изменения. По мнению Роджерса, принятие себя – это предпосылка изменения в человеке и в известной мере его начало. «Это чувство возросшей реальности и аутентичности оказывается весьма общим опытом. Похоже, что индивид обучается принимать себя и быть собой, и это лежит в основе изменения. Он становится ближе к собственным чувствам, следовательно, они больше не так ригидно организованы и более открыты изменению» (*там же*, р. 195).

Ломка фасадов. «По мере продолжения сессий, так многое происходит одновременно, что трудно решить: что описать в первую очередь. Необходимо снова подчеркнуть, что различные тенденции и стадии вплетаются и накладываются друг на друга» (*там же*). В

частности, возрастает нетерпимость в отношении сохранения участниками личины, или маски.

Получение обратной связи. В процессе таким образом организованного общения участники за короткое время получают достаточно много сведений относительно того, как они воспринимаются другими. Обратная связь может быть отрицательной и положительной, но главное, что представление в терминах чувства, а не оценок облегчает принятие человеком таких данных.

Конфронтация. Иногда термин «обратная связь» недостаточен для описания происходящих в группе взаимодействий, он оказывается слишком слабым. В этих случаях лучше говорить, что индивид сталкивается с другим лицом к лицу. Такие конфронтации могут быть позитивными, но чаще они носят негативный характер.

Взаимопомощь вне групповых сессий. Одним из важных аспектов группового опыта является оказание помощи, поддержки друг другу, когда участник пытается раскрыть себя или страдает от какого-то неприятного открытия относительно самого себя. Это может иметь место и во время групповых встреч, и во внегрупповых контактах.

Основное столкновение (basic encounter). Из описанных тенденций видно, что в группе «индивиды вступают в более близкий и непосредственный контакт, чем в повседневной жизни. По-видимому, это один из наиболее центральных, напряженных и продуцирующих изменение аспектов такого группового опыта» (*там же*, р. 198). Например, один из участников, пытаясь выразить свои ощущения непосредственно сразу после группы, говорил о появлении незнакомого ему прежде чувства связанности с другими людьми.

Выражение положительных чувств и близости. Как уже отмечалось, неизбежной частью группового процесса оказывается факт возрастания «близости и проявления позитивных чувств, когда есть возможность выражения и принятия чувств в общении» (*там же*). По мере продолжения «сессий» возрастает чувство теплоты, чувство группы, дух доверия, которые возрастают не только из положительных установок, но и из реальности, включающей и позитивный, и негативный опыт.

Поведенческие изменения в группе. Наблюдения показывают, что многие изменения происходят в самой группе. Например, меняется жестикация, тон голоса, участники проявляют в отношении друг к другу поражающую степень заботы и понимания. Однако основной интерес представляют поведенческие изменения, которые следуют после группы. Это наиболее важная проблема, требующая глубокого изучения. В качестве иллюстраций Роджерс приводит ряд суждений самих участников об изменениях после группы. Вот одно из них: «Я стал более открытым, непосредственным. Я выражаю себя более свободно. Я стал более симпатизирующим и терпимым к людям. Я стал увереннее в себе... Мои отношения в семье, с друзьями и сотрудниками стали честнее, и я более открыто выражаю свои симпатии, антипатии и истинные чувства. Я с большей готовностью допускаю свое незнание. Я стал более жизнерадостным. Мне больше хочется помогать другим» (*там же*, р. 200).

Недостатки, разочарования, риск. Отмечая позитивный для большинства участников характер изменений, Роджерс касается и отдельных неудач, некоторых негативных аспектов группового процесса. «Наиболее очевидным недостатком интенсивного группового опыта является то, что часто поведенческие изменения, если они имеют место, оказываются непостоянными. Это часто признается участниками» (*там же*). Роджерс также обращает внимание на такой редкий, но возможный эффект участия в группе, как психологическая травмированность; осложнение супружеских отношений в том случае, когда лишь один из супругов включается в группу.

Суммируя данные об эффекте «группы встреч», Роджерс выделяет изменения, происходящие в трех сферах: в индивидах, в отношениях, в организации. Что касается

изменения индивидов, то, как свидетельствуют данные, они происходят прежде всего в представлении о самом себе. В свою очередь, это является предпосылкой большей реализации потенциальных возможностей человека – приводит к выработке нового стиля жизни – интеллектуального, философского, профессионального. Отмечается весьма индивидуализированный характер воздействия группы на участников: одних группа не затронула, у других эффект проявился позже, у третьих он оказался временным, положительным либо отрицательным и т. д.

Описывая изменения во взаимоотношениях, Роджерс ссылается на наблюдения людей, для которых опыт «группы встреч» привел к удивительному изменению глубины контактов, например с супругами, детьми, у учительницы – с учениками. Правда, в заключение отмечает Роджерс, все это случается не с каждой семьей и не с каждой учительницей, принявшей участие в группе. Относительно изменений в организации суждения автора более осторожны. Он ссылается на отдельные примеры, когда «межличностная коммуникация становилась ядром и сердцевинной деловых отношений». Однако в то же время подчеркивает факт сложного, неоднозначного воздействия опыта групп на жизнь организации, социального института. Это иллюстрируется примером из жизни одной школы, опыт которой показал, что атмосфера «группы встреч» может внести конструктивные изменения в работу учебного заведения, но может породить и острые разногласия, «разочаровывая и пугая тех, кто придерживается сложившихся традиций».

В целом суждения Роджерса касаются психологического и социального эффектов «групп встреч» как «нового набирающего силы» явления. Подчеркивая психологическую значимость этих групп, Роджерс обращает внимание на те возможности, которые они представляют для изучения личности, ее изменений. «Во-первых, это весьма сильный опыт и поэтому явно заслуживающий научного исследования. Как явление, его и хвалили, и критиковали, но лишь немногие из участников сомневаются в том, что в этих группах происходит нечто важное. На интенсивный групповой опыт люди не реагируют нейтрально. Они считают его либо поразительно ценным, либо глубоко неоднозначным. Однако все согласны, что это значимый опыт. Данный факт делает его особенно интересным для поведенческих наук, так как наука обычно продвигается благодаря изучению мощного и динамичного явления... Мне кажется, что по мере более глубокого изучения этого группового процесса мы сможем больше узнать о том, как происходит конструктивное изменение личности» (*там же*, р. 203).

К настоящему времени пока нет психологической теории, системно объясняющей явления и процессы, которые имеют место в «группах встреч»: «Вся эта область такова, что в ней практика далеко опередила и теорию, и исследование» (*Rogers*, 1975, р. 306). В другом месте Роджерс по этому поводу пишет следующее: «Что касается теоретических оснований всего этого движения, то каждый может выбрать себе концепцию по вкусу. Левиновская и центрированная на клиенте теории наиболее известны, но внесли определенный вклад и гештальттерапия, и различные ветви психоанализа» (*Rogers*, 1972, р. 188).

Представив обстоятельное описание группового процесса, Роджерс выражает надежду на то, что из этого материала наблюдений может быть построена теория. Сам он выдвигает ряд «практических гипотез» как подход к интерпретации процессов, происходящих в «группе встреч». Среди них, в частности, следующие.

Фасилитатор (этим термином у Роджерса обозначается ведущий) может развить в интенсивно встречающейся группе психологический климат безопасности, в котором постепенно появляется свобода выражения личности и уменьшается ее защищенность.

В таком психологическом климате имеют тенденцию к выражению многие из непосредственных чувственных реакций каждого участника в отношении других и в отношении

себя самого.

Из этой взаимной свободы выражения реальных чувств, позитивных и негативных, развивается взаимный климат доверия. Каждый участник продвигается к большему принятию себя как целостности – своего эмоционального, интеллектуального и физического бытия, как оно есть.

Для индивидов, менее сдерживаемых защитной ригидностью, становится менее угрожающей возможность изменения – в личных установках и поведении, в методах обучения, в административных методах.

С уменьшением защитной ригидности индивиды могут слушать друг друга, в большей степени учиться друг у друга.

Развивается обратная связь от одной личности к другой, так что каждый участник узнает, каким его видят другие и каково его влияние в межличностных отношениях.

С этой большей свободой и улучшенной коммуникацией возникают новые идеи, понятия, направления. Новшество становится желаемой, а не угрожающей возможностью.

Приобретенное в групповом опыте имеет тенденцию к временному или более постоянному переносу на отношения в послегрупповом опыте с равными партнерами, подчиненными и даже вышестоящими (Rogers, 1975, p. 306–307).

Как уже отмечалось, наряду с оценкой психологического эффекта «групп встреч» Роджерс касается и их социальных аспектов. Этот вопрос заслуживает специального рассмотрения, поскольку, на наш взгляд, следует безусловно разделять отношение к данным группам как частному психологическому методу решения некоторых психологических проблем, с одной стороны, и как способу социального изменения, переустройства в широком смысле – с другой.

Потребность людей в психологической помощи вытекает в соответствии с логикой гуманистического подхода из следующих обстоятельств: магистральный путь в решении все умножающихся человеческих проблем, экзистенциальных по своей природе, – самопознание. Однако процесс познания самого себя все более и более затрудняется в практике общения современного «массового общества» – человек становится «незнакомцем» для себя.

Для Роджерса весьма характерны свойственные «гуманистической психологии» критические тенденции, а в частности острая озабоченность дегуманизацией человека и человеческих отношений в американском обществе. Здесь масса усилий тратится не на самораскрытие человека во всем богатстве его внутренних качеств, а, например, на создание и поддержание социально одобряемого образа, за которым могло бы спрятаться подлинное «Я». Постоянный конфликт между «Я» реальным и «Я» – маской делает существование психологически дискомфортным и безрадостным.

Однако следует подчеркнуть, что при всей антикапиталистической направленности социальной критики этот автор, как и вся «гуманистическая ориентация» в целом, остается на позициях ценностей буржуазного общества. В частности, это видно на примере решения проблемы социальных изменений: они допускаются лишь в рамках и при условии неизблемости статус-кво. Основное средство их достижения – психологическое совершенствование отдельных личностей, групп. Неприемлемому низведению человека до уровня манипулируемого объекта противопоставляется альтернатива в виде направления усилий исключительно на камерное развитие собственной личности, на осознание собственных потребностей, на рост более интимных эмоциональных межличностных отношений. Все это в совокупности выступает как утопический способ абстрактной гуманизации буржуазного общества.

Именно в таком контексте Роджерс рассматривает «интенсивный групповой опыт» как инструмент социального изменения. «Представляется, что все это развитие имеет особое

значение в культуре, обнаруживающей тенденцию к дегуманизации индивида и человеческих отношений. Это важная сила, действующая в противоположном направлении, работающая над тем, чтобы сделать более наполненными смыслом и более личными отношения в семье, системе образования, в правительстве, в учреждениях, в промышленности» (Rogers, 1972, p. 204). По мнению Роджерса, «интенсивный групповой опыт» представляет собой попытку преодоления изолированности человека в современном капиталистическом обществе. «Личность, которая имеет опыт отношения по типу Я-ТЫ, которая вступила в эту связь, больше не является изолированным индивидом.

Как весьма выразительно сказал один из членов мастерской, “по-видимому, мастерские являются по крайней мере частичным ответом на проблему одиночества современного человека и его поиска нового смысла жизни”» (там же, p. 203).

Примером того, как Роджерс представляет себе природу социального изменения, является его программа переустройства американской системы образования, обстоятельно представленная в его книге «Свобода обучения: мнение о том, каким может стать образование» (1969). Характеризуя современное состояние образования в своей стране, Роджерс пишет: «Я вижу нашу систему образования в целом в состоянии кризиса – состоянии отчаянно важного выбора. И именно по этой причине я хотел бы быть полезным людям этой сферы всем, что может пригодиться из моего собственного опыта» (Rogers, 1969, p. 11).

В книге рассматривается целый ряд проявлений констатируемого кризиса, и в частности безличностный характер «институтов обучения». Эта их характеристика становится у автора по существу предпосылкой, детерминантой всех прочих, поскольку в качестве основного средства преобразования всей системы избирается «интенсивный групповой опыт», по мнению автора, равно эффективный в начальной и высшей школе, колледже и университете.

Основным фокусом программы Роджерса является «обеспечение психологического климата, соответствующего обучению осмысленному и направляемому самим обучающимся» (там же, p. 200). Эта программа активно направлена против не менее активной тенденции рассматривать обучающихся «как манипулируемые объекты, а не личности». Роджерс полагает, что данная тенденция произрастает из двух источников. «Прежде всего современная ультрабихевиористская философия, которая лежит в основе сегодняшней психологии, стремится видеть всех индивидов просто в качестве машин, управляемых вознаграждением и наказанием» (там же, p. 183). Другой помехой подлинно личностным отношениям автор считает тот факт, что преподаватель поставлен в отношении к обучающемуся прежде всего через оценку. Предлагаемый план предусматривает перестройку существующих межличностных отношений, преобразование их в истинно личностные через «интенсивный групповой опыт» для всех вовлеченных сторон, то есть для администраторов, преподавателей, обучающихся, их родителей.

Гуманизация образования предполагает обучение, центрированное на обучающемся (аналогично центрированной на клиенте терапии). В задачу преподавателя в первую очередь входит создание климата свободы и доверия, позволяющего исследовать личностно значимый материал. Это прежде всего предполагает умение самого учителя быть самим собой: быть открытым, честным, понимающим, способным к эмпатии и т. д. «Здесь роль преподавателя, – пишет Роджерс, – трудна и совершенно отлична от обычной. Он встречает обучающегося как личность и реагирует сам как личность... Он может расслабить свой фасад и быть собой, личностью с определенными установками, интересами, чувствами, склонностями и целями» (там же, p. 200–201).

Данная программа, фундаментально основывающаяся на «самокритике и самооценке», обеспечивает, считает Роджерс, действительное творчество в обучении. Студент будет читать

книгу не просто ради ответа на экзамене определенной темы, но для того, чтобы развить «собственную внутреннюю направленность», открывать в себе все новое и новое, что выступает подлинным вознаграждением – вместо прежних внешних наград со стороны.

Основным инструментом «развития целостной личности, которая существует в значимом отношении к другим и к себе», выступает «группа встреч». Роджерс характеризует различные образцы этих групп применительно к существующему контингенту: администраторы, преподаватели, родители и т. д. «Группа встреч дает администратору, например, – пишет Роджерс, – микрокосм для изучения проблем, с которыми он сталкивается, и проблем, которые он создает в своей организации. Через конфронтацию он обнаруживает, каким он кажется другим. Он также имеет возможность экспериментировать и испытывать новые способы поведения в относительно безопасной ситуации» (*там же*, р. 309).

В этой группе участники, ранее взаимодействующие как их роли, начинают общаться как личности. В результате происходит следующее. «Администраторы, проработавшие вместе двадцать лет, обнаруживают, что вообще никогда не знали друг друга как личности; негативные чувства, которые годами парализовали планирование и работу и которые теперь безопасно могут быть открыты, становятся понятными и исчезают; позитивные чувства, которые, кажется, всегда слишком рискованно выражать, идеалы и надежды, которые представлялись слишком фантастичными, чтобы делиться этим с другими; гневные вспышки, которые возникают в группе, выражаются и усиливаются, а не разрушают отношения в контексте достигнутого доверия и открытости...» (*там же*). Мы привели здесь часть длинного перечня для того, чтобы этот пример помог конкретизировать те принципы «интенсивного группового опыта» Роджерса, которые были рассмотрены выше.

Исход подобного опыта для администраторов Роджерс видит таким образом. Участник станет меньше защищенным в отношении собственных конструктов и убеждений и, следовательно, сможет лучше слушать и слышать других; принятие новых идей при решении вопросов будет для него делом более легким и менее угрожающим, окажется меньшей потребностью в обращении к «бюрократическим правилам»; коммуникация станет более ясной, поскольку ориентируется больше на «открыто заявляемые цели» и меньше на скрытую защиту «Я»; он будет более личностно ориентированным и демократичным и т. д. Завершает данный список выражение надежды, что такой администратор, «возможно, заложит основу для изменения организационной структуры системы образования (это будет особенно вероятно, если те, с кем он работает, также были вовлечены в интенсивный групповой опыт)» (*там же*, р. 310).

Аналогично, хотя с некоторыми вариациями, выглядит «интенсивный групповой опыт» для преподавателей. Исходы его во многом те же, но с некоторыми нюансами. В качестве специфичных для этого контингента изменений отмечаются следующие: появляется тенденция уделять своим отношениям с обучаемыми столько же внимания, сколько содержательному материалу курса; стремление принимать новаторские, творческие идеи учащихся (студентов), а не реагировать на них, как на угрозу, более вероятным оказывается решение межличностных разногласий и проблем с самими учащимися (студентами), а не в дисциплинарной или карательной манере и т. п.

«Интенсивный групповой опыт» для обучающихся приведет к тому, что они станут более свободными в выражении позитивных и негативных чувств в аудитории (классе) – к своим соученикам, к преподавателю, к изучаемому материалу; появится тенденция вырабатывать посредством этих чувств реалистические отношения «вместо того, чтобы прятать их, пока они не станут взрывными»; увеличится энергия, отдаваемая учению, поскольку уменьшится страх перед непрерывным оцениванием и наказанием; они обнаружат, что сами ответственны за

собственное обучение; найдут, что их трепет перед властью, протест против нее исчезает по мере обнаружения того, что и преподаватели, и администраторы – люди, строящие с ними отношения не всегда совершенным образом; почувствуют, что процесс учения делает их способными решать прямо и лично проблему смысла своей жизни и т. д. (*там же*, р. 313–314).

Роджерс отмечает, что различные категории людей в системе образования с различной степенью трудности могут быть вовлечены в «интенсивный групповой опыт». Имеется в виду не только изъявление желания участвовать в такой группе (это может быть делом только добровольным), но реальное включение в групповой процесс. Он выдвигает гипотезу, согласно которой чем больше статус и престиж человека, тем труднее ему вступить в действительно реальные психологические отношения с другими людьми.

Что касается ожидаемого эффекта, то изменения прежде всего наблюдаются в сфере отношений участников с близкими людьми – супругами, родителями, детьми, друзьями. Следующий возможный эффект – в тех сферах жизни, где человек чувствует себя сильным, состоятельным, например учительница в классе наедине со своими учениками. Более медленными оказываются изменения в отношениях с равными себе. «Кажется последним, – пишет Роджерс, – приходит изменение в организационную структуру и организационные процедуры» (*там же*, р. 339).

Заключает он следующим образом: «Не кажется безосновательным надеяться, что это изменение в психологическом климате даст обучающимся, преподавателям, администраторам большую свободу обучения» (*там же*, с. 343). Таким образом, «интенсивный групповой опыт» выступает основным средством достижения поставленной Роджерсом цели – «помочь системе образования измениться с тем, чтобы стать более свободной, более коммуникативной, с более направленным на себя, доверяющим себе участием со стороны и обучающихся, и преподавателей...» (*там же*, с. 341). Психологически изменившиеся индивиды, их перестроенные межличностные отношения оказываются «агентами» социального изменения, трансформируя в данном случае такой социальный институт, как система образования.

Если отвлечься от психологического анализа психологического инструмента Роджерса, каким являются «группы встреч», и обратиться к социальной оценке его позиции, то мы видим еще один вариант социальной утопии, разрабатываемой в русле, намеченном «доктриной человеческих отношений» в начале нашего века (*Богомолова*, 1974, с. 47).

В действительности психологические издержки и несовершенства, о которых пишет Роджерс, характеризуя американское общество, – это лишь отражение и проявление глубокого кризиса основ этого общества. Можно квалифицировать как социальную иллюзию надежду психологическими средствами преобразовать систему, причины кризиса которой коренятся прежде всего в процессах, социально-экономических по своей природе.

На примере концепции Роджерса мы видим, что развиваемые западными авторами психологические теории отнюдь не остаются чисто академическими беспристрастными изысканиями. Они тесно связаны с запросами общества, в условиях которого сформировались. Один из социальных заказов, с которым сталкивается психология в западном обществе, – разработка определенных форм психологической адаптации человека к этому антигуманному обществу. Можно сказать, что это поиск форм, выполняющих в известном смысле компенсаторные задачи. На наш взгляд, анализ способов реализации данного социального заказа представляет интерес как с психологической, так и с социальной (в широком смысле слова) точек зрения, в частности, в рамках решения общего вопроса об идеологической функции психологии.

В оценке собственно психологической значимости «интенсивного группового опыта»

прежде всего обращает на себя внимание неоднозначность суждений различных психологов. Наряду с повышенным интересом, преувеличенными надеждами представлена и трезво умеренная позиция, и сильная критическая струя. Достаточно широко признается вклад данного опыта в область психогигиены – в решение проблемы профилактики психических расстройств, в подготовку (тренинг) различных категорий работников школы, медицины и т. д. к мастерству в человеческих отношениях. Отмечается в целом эвристичность подхода, способствующего постановке новых психологических проблем.

Если обратиться к имеющейся в зарубежной литературе критике данного подхода, в ней необходимо вычленить несколько аспектов. Прежде всего следует учитывать существование теперь уже целого спектра «групп встреч», в том числе таких их разновидностей, в которых преобладают невербальные процедуры, например танцы, массаж и т. п. Есть группы, избравшие в качестве основной формы самовыражения крик, есть нудистские группы и т. д. Очень часто, к сожалению, предубеждение против подхода в целом формируется на основе критического отношения к этим крайностям.

Большой интерес представляет негативизм, вырастающий из критического восприятия питающих данное движение ценностей «гуманистической психологии». Здесь в качестве примера можно привести опять-таки позицию З. Коча. Коч весьма решительно выступает против того «образа человека», из которого исходит «групповое движение». Особенно острой критике подвергается «вера в способствующий росту потенциал самораскрытия – доминантная и распространенная посылка этого движения». «Доводы, которыми доказывают целебное действие групповых встреч, – пишет Коч, – как правило, разнообразием не отличаются. Духовный рост – рост свободы, независимости, подлинности, непосредственности, выразительности, гибкости и самоактуализации индивида – вот якобы к каким результатам приводит выставление себя напоказ перед сочленами группы, в кругу, который способствует непосредственному выражению чувств (дружеских, враждебных, любовных и т. д.) со стороны всех остальных участников группы по отношению к любому ее члену, раскрывающему перед всеми свои мысли, чувства и переживания со всеми интимными подробностями. Когда предпринимаются попытки обосновать этот процесс теоретически, то обычно подчеркивают взаимодействия подкрепления и обратной связи во всех душевных движениях индивида, пребывающего в группе. Иногда вдобавок постулируют действие естественных целебных сил, освобождающихся при этом в индивиде» (Коч, 1979, с. 28–29).

Эмоциональная открытость как одна из основных ценностей «группы встреч» вызывает возражение, в частности, на том основании, что она является по существу альтернативой ценностям реальных групп и организаций капиталистического общества. Кстати, то же самое можно сказать практически обо всей системе ценностей этих групп – доверительное общение, искренние и теплые отношения, взаимная ответственность и т. п. По замыслу они оказываются лабораториями развития межличностных отношений, базирующихся на ценностях, отличных от принятых в буржуазном обществе. Не случайно столь остро стоит проблема переноса полученного участниками опыта из группы в реальную жизнь. В определенной мере она осознается психологами, работающими в данной области. Роджерс, например, пишет на этот счет следующее: «Из нашего обзора группового процесса становится ясно, что в атмосфере свободы члены группы продвигаются к тому, чтобы стать более спонтанными, гибкими, внимательно относящимися к своим чувствам, открытыми опыту, более близкими в межличностных отношениях. Если мы положительно оцениваем такой тип личности и поведения, то групповой процесс несомненно ценный. Если же, с другой стороны, мы больше ценим индивида, который успешно подавляет свои чувства, который поступает в соответствии с устоявшимися принципами, не доверяет собственным реакциям и опыту, но привык

полагаться на авторитет, остается отчужденным в межличностных отношениях, тогда мы будем считать групповой процесс, каким я его попытался описать, опасной силой. Разумеется, по этому ценностному вопросу существуют различные мнения, и не всегда представители нашей культуры ответят на него одинаково» (*Rogers* , 1972, р. 204–205). Действительно, например Колеман, приводя в своей книге «Психология и эффективное поведение» данное суждение Роджерса, сопровождает его следующим комментарием: «Хотя мы не все можем согласиться с этим ответом, большинство из нас, вероятно, согласится с важностью данного вопроса» (*Coleman* , 1969, р. 361).

Мы видим, что многое в представлении «гуманистической психологии» о психологически зрелой личности выводит за рамки капиталистического общества в том смысле, что это общество не может способствовать формированию такого идеала и даже, наоборот, активно противодействует этому. Осознание данных тенденций привело западных психологов к поиску и открытию лабораторных, «очищенных» от реальной жизни форм содействия «росту личности». Некоторые критики видят уязвимость «интенсивного группового опыта» именно в этом его противостоянии условиям реальной жизни. Коч, например, пишет по этому поводу: «Как бы ни были далеки от совершенства условия формирования характера в обычной жизни, весьма рискованно заменять их воздействием группы» (*Коч* , 1979, с. 32). Имеется в виду, что подобная изолированность человека от реальности не столько поможет ему укрепиться в этой реальности, сколько ослабит его позицию перед лицом «естественных» социальных отношений и трудностей.

Следует отметить определенное созвучие некоторых идей «гуманистической психологии» относительно зрелой личности и представлений отечественной психологии о развитии личности, например в отстаивании принципа непрерывного развития (в их терминах – роста) личности человека на всем протяжении его жизни или идеи самореализации, а в нашей терминологии – всестороннего развития всех способностей человека. Однако существенно иметь в виду, что созвучие имеет место лишь в ограниченных пределах, и это становится видно, как только провозглашаемые принципы раскрываются содержательно. Так, самоактуализация личности в контексте гуманистической психологии в известном смысле противопоставляется служению обществу, тогда как в советской психологии подчеркивается органическое неразрывное единство «самореализации и служения людям» (*Кон* , 1978, с. 363). В этом мы видим принципиальную линию противостояния двух данных подходов.

Одно из направлений критики в адрес «интенсивного группового опыта» связано с отсутствием достаточного теоретического обоснования этой области. «Группы встреч настолько заняты тем, чтобы быть экспрессивными, что остается мало времени оглянуться на свои теории. Но история показывает, что в конце концов техника без обоснования выходит из употребления» (цит. по: *Burton* , 1969, р. IX). С высказанной оценкой трудно не согласиться. На примере концепции Роджерса мы видели, что первые шаги в направлении осмысления опыта уже предприняты, однако до построения систематической теории здесь еще далеко, и пока дело ограничивается предварительными «практическими гипотезами».

4.2.4. Т-группа как форма тренинга чувствительности

В настоящее время в практике зарубежной психологии наряду с «группами встреч», формой психологического воздействия, выросшей в недрах «гуманистической психологии», существует целый ряд форм, развившихся в рамках не одной теории, но под одновременным влиянием различных теоретических традиций. В первую очередь, исходя из широты представленности в прикладной психологии, следует упомянуть так называемые Т-группы (Т –

начальная буква слова «тренинг»), или группы тренинга человеческих отношений, лаборатории тренинга чувствительности и т. д. – для их обозначения используется целый набор взаимозаменяемых терминов.

Со времени своего возникновения в 1947 году «Т-группы обнаружили огромную экспансию и стали институционализированными во многих университетах, организациях бизнеса, агентствах социальной службы и множестве других мест. Каждый год проводится буквально тысячи групп, представляющих широкий набор различных социальных ситуаций и разнообразных техник. Кроме того, многие техники, развитые в рамках Т-групп и ситуаций лабораторного тренинга, интегрированы в целый ряд других техник обучения, так что можно представить это движение как одну из основных новаций в развитии образования за последние 25 лет». Так определяют место этих групп в современном капиталистическом обществе Левайн и Купер в статье, посвященной двадцатилетию их действия (*Levine, Cooper*, 1976, p. 1).

Т-группы возникли в русле школы групповой динамики К. Левина, однако близкое знакомство с этим опытом обнаруживает здесь явные следы влияния и гуманистической психологии, и психоанализа. Существующие классификации форм «группового движения» обычно рассматривают эти группы как разновидность – наряду с «группами встреч» – форм тренинга чувствительности. Так, Роджерс рассматривает «тренинг чувствительности» как термин, используемый обычно для обозначения и Т-группы и «группы встреч». Чтобы выявить их специфику, обычно указывают на два показателя – цели и процессы, используемые для достижения этих целей.

В настоящее время есть множество вариантов определений Т-группы. Например, Витмэн описывает ее как «собрание гетерогенных индивидов, которые встретились с целью исследовать межличностные отношения и групповую динамику, которую они сами порождают своим взаимодействием» (*T-group theory and laboratory method*, 1964, p. 310). По мнению Колемана, «в целом группы встреч ставят больший акцент на индивидуальном росте, чем на групповом взаимодействии или групповых умениях. Если член Т-группы стремится направить свое внимание на то, как он влияет на других, то участник “группы встреч” имеет тенденцию концентрироваться на том, как другие влияют на него...» (*Coleman*, 1969, p. 355). Главный интерес для участников Т-группы представляет сама группа, участники узнают о групповом процессе через продуцирование и анализ собственных взаимодействий. Роджерс называет Т-группу «учебной лабораторией по групповой динамике» и в этом видит ее основное отличие от «группы встреч», ориентированной на рост личности. Данный перечень определений можно было бы продолжить. Мы ограничимся этим и лишь в качестве иллюстрации приведем пример Аронсона: «Можно сказать, что в курсе психологии колледжа я изучаю, как ведут себя люди; в Т-группе я изучаю, как я себя веду. Но я даже обучаюсь большему: я узнаю также, как меня видят другие, как мое поведение влияет на других и как на меня влияют другие люди» (*Aronson*, 1972, p. 238).

В зарубежной литературе представлено множество описаний целей групп лабораторного тренинга. Характеризуя цели Т-групп, авторы обычно выделяют два уровня целей – непосредственные и так называемые метациели, или цели более высокого уровня общности. К числу последних относят, например, следующие: сформировать у индивида дух исследования, готовность экспериментировать со своей ролью; развить аутентичность в межличностных отношениях, или просто чувство большей свободы быть собой; расширить «межличностное сознание», то есть знание о людях; выработать способность вести себя с окружающими (и вышестоящими, и подчиненными) в сотрудничающей и взаимозависимой манере, а не в понятиях авторитарности и иерархии и т. д.

Список непосредственных целей, как правило, выглядит более конкретизированным и

пространным: 1) возрастание самопознания участников, связываемое с получением сведений относительно того, как другие воспринимают поведение каждого; 2) обострение чувствительности к групповому процессу, связанное прежде всего с восприятием более полного ряда коммуникативных стимулов, получаемых от других, – интонаций голоса, выражений лица, поз тела и других «контекстуальных факторов», дополняющих слова. Обычно, формулируя эту цель, используют понятие эмпатии; 3) понимание условий, которые затрудняют или облегчают функционирование группы; 4) развитие диагностических умений в межличностной сфере, а также 5) умений успешно вмешиваться во внутригрупповые и межгрупповые ситуации; 6) обучение тому, как учиться. Под этим понимается развитие способности индивида «непрерывно анализировать свое межличностное поведение с целью помощи себе и другим в достижении более эффективных и удовлетворяющих межличностных отношений» (*Campbell, Dunnette*, 1968, p. 75).

Данный перечень, конечно, не следует понимать таким образом, что каждая группа тренинга чувствительности реализует весь этот набор задач. Различие в акцентах на отдельных пунктах выступает одним из оснований вариативности групп. «В настоящий момент это движение представляет собой весьма разнообразное явление с малым совпадением в целях ориентации и методах между одной группой и другой» (*Levine, Cooper*, 1976, p. 4).

Различие целей предполагает различие в используемых методах и процедурах. В частности, обычно отмечают меньшее использование в Т-группе по сравнению с «группой встреч» техник невербального общения. Но более существенными, пожалуй, являются процедурное сходство этих групп, их похожесть во внешних характеристиках и многих внутренних параметрах. К числу основных составляющих группового опыта относятся: климат доверия, позволяющий «безопасно» реализовать установку на экспериментирование; принцип «здесь и теперь» – интерес к «исторической» информации нетипичен для Т-группы, акцент на переживания, чувства как форму реагирования на происходящее в группе. В Т-группах люди обучаются, пробуя, соприкасаясь со своими чувствами и выражая их другим людям – вербально или невербально. Аprobация не только помогает индивиду понимать свои чувства, она также предоставляет ему возможность извлечь из научения то, как его поведение влияет на других людей. «Если я хочу знать, считают ли меня люди манипулятивной личностью, я просто поступаю соответственно – и затем позволяю другим в группе сказать мне, что они чувствуют от моего поведения» (*Aronson*, 1972, p. 239). Приведенный пример хорошо иллюстрирует своеобразие обратной связи, устанавливаемой в группе. «Участники должны быть способны информировать друг друга, как их поведение видят и интерпретируют, и описать виды порождаемых чувств. Это основной процесс, посредством которого участники “учатся”» (*Campbell, Dunnette*, 1968, p. 76). Открытость в выражении чувств – ключевой аспект поведения в такой группе. Авторы обычно подчеркивают вторичную в данном случае роль когнитивных аспектов обучения, их зависимость от эмоциональных. «Фактически когнитивные аспекты проблемы являются вспомогательными в этой эмоционально направленной ориентации» (*там же*, p. 75). Отмечается, что обучение происходит главным образом через переживание многогранного группового опыта.

Создание климата доверия в большой мере обеспечивается особой формой ведения группы «тренером». Он выступает для участников моделью поведения в группе. Это предполагает, в частности, что он воспринимает чувства враждебности и фрустрации, не защищаясь, обеспечивает обратную связь другим, искренне и открыто выражая свои чувства, активно поддерживает выражение чувств другими участниками и т. д. Этот акцент отличает данный вид тренинга от форм рационального тренинга (*Ellis*, 1974; *Ellis, Harper*, 1975). В этом смысле поведение ведущего – его основное орудие работы. Обычно признается множество

вариаций в стиле компетентных «тренеров», тем не менее некоторые основные принципы являются общими. Ведущий – не психотерапевт и не учитель в традиционном смысле. Он действует иначе: как правило, не предлагает интерпретаций поведения участников и не читает им лекций. «Прежде всего и главное, он – член группы. Это означает, что его чувства в той же степени являются частью группового процесса, как и чувства любого другого члена группы. Он не держится в стороне от группы, и его чувства не спрятаны от нее. В отличие от терапевта, он не находится в асимметричных отношениях с группой, все слушая и ничего не раскрывая. Как член группы, он также получает обратную связь от участников. Это может быть крайне важной функцией, поскольку его манера давать и получать обратную связь служит моделью для других участников» (Aronson, 1972, p. 253–254). Вмешательства ведущего могут быть трех основных типов: как участника, как наблюдателя-профессионала и как интерпретатора событий в группе. «Он может подчеркивать происходящее так, чтобы важные события не проходили мимо. Он может иногда вмешаться на “групповом уровне”, описывая, куда, по всей вероятности, движется группа в терминах ее собственной динамики... Он также оказывает поддержку тем членам группы, которые рискуют и становятся уязвимыми, пока участники не научатся поддерживать друг друга. Это весьма важная функция тренера. Именно с помощью его отношения и поведения устанавливается общая атмосфера заботы и поддержки» (там же, p. 254).

В целом, как мы видим, от ведущего требуется очень широкий спектр умений – быть «катализатором», ролевой моделью, гуру, уметь активно вмешиваться или, наоборот, оказаться сфинксом, то есть уметь молчать. «...Во многих ситуациях акт невмешательства поможет больше, чем вмешательство, – независимо от того, каким блестящим может быть это вмешательство. Цель группы – не демонстрация участникам блестящих качеств тренера. Опыт помогает тренеру определить, где и как вмешаться в различных ситуациях. Он также помогает решить, где не следует вмешиваться... Опытный тренер может быть не в состоянии не делать ошибок, но он способен помочь проработать ошибку и таким образом внести вклад в обучение участников» (там же, p. 255). В качестве самого главного условия успешности «тренера» обычно называется принятие им ценностей лабораторного тренинга, которые в большой мере определяют его стиль. Необходимо упомянуть о довольно частых случаях, когда группу ведут два «тренера» в паре – эта особая ситуация пока, к сожалению, не привлекала должного исследовательского внимания.

Кратко об истории возникновения Т-групп. Летом 1946 года несколько психологов, работавших в группе Левина, собрались, чтобы обсудить поведение участников дискуссионной группы, которую они наблюдали в этот день, но по времени несколько раньше. В это же время в этой аудитории оказались и некоторые из участников данной дискуссионной группы, которые подключились к обсуждению психологами процессов в их группе. Таким образом, оказалось возможным сопоставление видения одних и тех же процессов, поведения участников самими участниками и психологами-наблюдателями.

Считается, что этот случай в большой мере позволил открыть значимость обратной связи в межличностном общении. Именно с ним обычно связывают рождение новой, новаторской формы обучения. Через год на летнем курсе 1947 года такой опыт обучения, основанный на переживании (experience-based learning), был уже специально запланирован в г. Бэтэле, «месте, которое с тех пор стало синонимом для многого, связанного с групповым движением» (Apple, Winder, 1973, p. 20). Очень скоро этот метод наряду с проигрыванием ролей, анализом конкретных ситуаций, обычными лекциями и семинарами вводится в систему подготовки различного рода руководителей. Он становится важной частью «лабораторного обучения», «где участники могут целенаправленно исследовать собственное поведение и групповые процессы и

вырабатывать действенные социальные решения проблем, с которыми они сталкиваются в своих организациях и институтах» (*там же*).

В 1949 году эта модель лабораторного тренинга была названа Т-группой. «Группа людей собирается на относительно короткий временный период, чтобы сознательно учиться через собственный совместный опыт, как добиваться планируемых изменений в старых системах – будь такой системой индивид, малая группа или некое большее образование – и как оценивать эффективность своих попыток. Это и есть лабораторный подход к тренингу человеческих отношений, и одной важной частью такой лаборатории является Т-группа, искусственно конструируемая малая первичная группа... Технология может быть изобретена в одной группе; чтобы понять ее, может потребоваться следующие двадцать пять лет» (*там же*, р. 23). В действительности так, по сути, и произошло, и более чем через двадцать пять лет в теоретическом отношении многое остается непонятным, неинтерпретированным. В области технологии динамика гораздо активнее – идет процесс чисто эмпирического наращивания отдельных используемых приемов. Отчасти это объясняется тем обстоятельством, что данная область в основном развивалась как чисто прикладное направление. Осложняющую роль играет и тот факт, что здесь тесно переплетаются острые проблемы самых различных отраслей психологии – социальной, педагогической, психологии личности и т. д. Как известно, интеграция усилий исследователей этих областей – дело непростое, а главное, не традиционное.

Первая фаза, выделяемая обычно в развитии Т-групп, охватывает период с 1949 по 1955 год. Это было время все более четкого ее отделения от других форм лабораторного обучения; время, когда список целей обучения выглядел весьма внушительно; группы формировались тогда только из участников, ранее незнакомых друг с другом (*stranger groups*). Вторая фаза ознаменовалась развитием акцента на опыт переживания как базу данного метода (*experience-based method*) – удельный вес использования «концептуального (когнитивного) материала» снижается. В организационном отношении этот период характеризуется возникновением автономных региональных лабораторий.

В 1964 году под редакцией трех авторов выходит первый большой сборник, суммирующий опыт семнадцати лет развития лабораторного тренинга, и в частности Т-групп. Как подчеркивают авторы, «Т-группа – это больше, чем технология... Она имеет свои корни в системе ценностей относительно зрелых, продуктивных и справедливых отношений между людьми. Она базируется на допущениях о человеческой природе, человеческом обучении и изменении» (*T-group theory and laboratory method*, 1964, р. 1). Лаборатория тренинга человеческих отношений рассматривается как место, где человек может получить помощь в решении проблемы большей собственной интегрированности, а также как способ внесения изменений «в большие социальные структуры». Авторы называют четыре проблемные сферы, с их точки зрения важные для дальнейшего развития «лабораторного образования»: профессионализация тренеров; модификации метода Т-группы; расширенное использование лабораторных групп в нелабораторных условиях; рост исследований и развитие теории.

Много лет спустя после выхода этой первой фундаментальной работы указанные проблемы, на наш взгляд, остаются актуальными для развития данной области, поэтому кратко остановимся на их рассмотрении.

Идея профессионализации тренеров имеет целый ряд аспектов. В частности, достаточно острой остается проблема четкой дифференциации психотерапевтических групп, «групп встреч» и Т-групп с тем, чтобы «и участники, и ведущие могли найти соответствующие своим целям модели» (*T-group theory and laboratory method*, 1964, р. 32). Сложность состоит в том, что реально практикуемые в настоящее время Т-группы многообразны с точки зрения целей и используемых для их достижения средств. Отчасти с этим связана неоднозначность позиций

различных авторов в вопросе о соотношении трех вышеназванных видов групп. Корей, не столько теоретик, сколько практик в этой области, в своей книге «Группы: процесс и практика» пишет: «В этой книге фраза “терапевтическая группа” используется как общий термин, относящийся к любому из различных типов групп» (Corey, Corey, 1977, p. 5). Далее предлагается перечень, включающий более десятка наименований, в том числе групповая терапия, групповое консультирование, Т-группы, группы встреч и т. д.

Однако все-таки чаще Т-группы не заносятся в разряд терапевтических: обычно подчеркивается, что они представляют опыт обучения, ориентированный не только и подчас не столько на достижение личной интеграции (традиционная ориентация клинической психологии), сколько на выход к социальному изменению. «Целью института Национальной лаборатории тренинга является конструктивное социетальное изменение. Его программы фокусируются на развитии индивидуальной и организационной динамики с тем, чтобы помочь создать организации, которые постоянно способствуют и личному, и социальному росту» (цит по: Appley, Winder, 1973, p. 30). Такова исходная установка на данные группы, которая остается, несмотря на множественность их нынешних форм.

В качестве примера разнообразия групп можно привести особую подгруппу лабораторий тренинга без ведущего (leaderless group). Одна из их разновидностей получила название Д-группы (development group), или инструментальной лаборатории. Если в Т-группе модель обратной связи задается для участников ведущим, то в Д-группе обратная связь обеспечивается посредством использования различных инструментов – опросников, шкал, заполняемых участниками на себя и друг друга, которые затем обрабатываются и доводятся до сведения членов группы. «Прямая обратная связь дается участниками по мере того, как они научаются использовать инструменты и интерпретировать их» (там же, p. 34).

Психологи, практикующие данные группы, полагают, что изучение того, что происходит в группе, осуществляется через сбор данных, их анализ и оценку. Эта специфически здесь решаемая задача стоит, однако, перед каждым в повседневной жизни, поэтому считается, что перенос полученного в такой группе опыта на реальность достигается легче по сравнению с Т-группой. Ведущий здесь обеспечивает группу инструментарием, обучает его использованию, может организовывать межгрупповые «упражнения и другие обучающие возможности». Однако он не присутствует постоянно в своей группе, подобно тренеру Т-группы, задавая модель желаемого поведения и отношений. Несомненно, столь различные вариации роли ведущего предполагают различия в его подготовке, квалификации и в личных качествах, в чем не всегда в должной мере отдается отчет. Четкая дифференциация групп с точки зрения их целей, возможностей не менее важна и для ориентации участников, чтобы они могли совершить выбор, адекватный своим задачам и ожиданиям.

Уже отмечалась изначальная нацеленность Т-группы на социальное изменение. Предполагается, что изменившиеся под воздействием группового опыта участники явятся «агентами», которые внедрят соответствующие изменения в представляемые ими реальные группы и организации. Естественно, что эффект не оправдал ожидания в должной мере. Проблема переноса полученного в группе опыта на реальность оказалась одной из самых сложных. Следует обратить внимание на одно из наметившихся направлений подхода к ее решению. Мы имеем в виду (наряду с комплектованием по-прежнему групп тренинга из незнакомых между собой людей) развитие практики тренинга для совместно работающих или иначе знающих друг друга участников. В качестве примера можно сослаться на соответствующие программы, используемые в промышленности, школах, системе высшего образования, семейных консультациях и т. д.

Все перечисленные проблемы свидетельствуют о настоятельной потребности,

необходимости концептуализировать имеющуюся «технологию», построить ее теоретический фундамент. Современное состояние теории, исследований и практики в этой области описывается, например, следующей красочной аналогией. Оно подобно тому, чтобы давать концертное представление в условиях, когда концертный зал строится, музыка пишется, инструменты изготавливаются, музыканты еще репетируют, а дирижеру предстоит дебют.

Считается, что «в области образования, терапии и тренинга, как и в других инженерных областях, практика имеет тенденцию опережать теорию» (*там же*, р. 39). Частным проявлением этого оказывается такой количественный показатель: на каждого исследователя здесь приходится не менее 100 практиков. Кроме того, исследователи не обязательно руководствуются теорией или разрабатывают ее, что, впрочем традиционно для западной психологии. Поэтому приложения все в возрастающей степени опережают теоретические разработки. По мнению самих зарубежных авторов, «тот факт, что теория Т-группы не может предложить адекватную теорию изменения поведения, является также свидетельством состояния теории в науке о поведении в целом» (*там же*, р. 40).

Среди немногих имеющихся к настоящему времени теоретических разработок часто упоминаются модель изменения Левина, теория группового развития Бенниса и Шепарда, экзистенциальная теория научения Хэмпдена – Турнера и некоторые другие. Теоретическая модель Левина использована, в частности, Шейном и Беннисом для описания того, как происходит обучение в Т-группе. Процесс изменения состоит из трех стадий: оттаивание, изменение, замораживание. На первой из этих стадий имеется в виду уменьшение стабильности, силы прежних установок и ценностей. Обычно это происходит в ситуациях, где старые подходы обнаруживают свою неэффективность и поэтому могут стать предметом критического рассмотрения. Так, в группе тренинга люди попадают в ситуацию, противоречащую их сложившимся представлениям относительно поведения руководителя и группы в целом. Как следствие неэффективности ранее усвоенного стиля развивается чувство напряженности и тревоги. Чтобы справиться с ситуацией, участник пробует различные изменения своего поведения, установок – это и есть вторая стадия. Наконец, на третьей происходит стабилизация тех из них, которые оказались наиболее эффективными.

Модель развития группы Бенниса и Шепарда интересна в том отношении, что основной акцент делается на изучение становления и развития ценностно-нормативных характеристик группы. Этим она отличается от большинства моделей группового развития в зарубежной социальной психологии, обращенных к проблемам структурного развития группы, то есть рассматривающих развитие группы как формирование общих системных свойств, изолируемых от содержательных характеристик. Согласно подходу Бенниса и Шепарда, процесс развития группы на каждой из двух вычлененных стадий определяется переходом от одних ценностных ориентаций к другим и описывается как последовательное доминирование участников с разными ориентациями. Начальная стадия группы отличается неопределенностью и отсутствием структуры власти, стабилизированных межличностных отношений, взаимно согласованных норм и ролевых ожиданий. Развитие – это процесс уменьшения сферы неопределенности. Зрелая группа характеризуется «валидной коммуникацией», которая предполагает прежде всего атмосферу доверия, позволяющую открытое обсуждение существенных для групповой жизни вопросов (*Андреева, Богомолова, Петровская*, 1978, с. 164–166).

По поводу данной теории следует отметить, что она, конечно, не может рассматриваться как универсальная модель развития группы. Во-первых, потому что в институциональных группах, как правило, структура власти и во многом характер межличностных отношений заданы, в отличие от Т-группы, специфика которой состоит в том, что эти вопросы являются

сферами неопределенности и поэтому выступают основными проблемами групповой жизни в течение ее развития. Во-вторых, знакомство с целями показывает, что по существу Т-группы являются лабораториями создания межличностных отношений, основанных на ценностях, отличных от принятых в буржуазном обществе. Данное обстоятельство отмечается и зарубежными авторами. «Первая задача тренера состоит в том, чтобы... помочь создать сотрудничающую, ориентирующую к росту ситуацию обучения посредством того, что он или она делает и говорит, и это есть нечто отличное от повседневного соперничающего, ориентированного на выживание домашнего мира участников» (Appley, Winder, 1973, p. 85). Своеобразное выпадение из общего социального контекста, как характеристика Т-группы, делает ее опыт достаточно уникальным. Следовательно, его концептуализация не может быть распространена на весь ареал малых социальных групп.

По мнению зарубежных авторов, важным связующим звеном между теорией и практикой может выступить исследование. Предполагается, что модель тренера-исследователя во многом помогла бы скорректировать дисбаланс в соотношении теоретиков и практиков. Идеалом представляется создание групп, объединяющих теоретиков, исследователей, тренеров. Литература об эмпирических исследованиях показывает, что эти исследования, как правило, разрознены и трудно сопоставимы, за ними не просматривается ничего похожего на целостную программу. В первом обзоре на эту тему Сток (1964) сгруппировала все исследования в семь категорий: ход развития в Т-группе; групповая композиция; характер Т-группы, как он описывается ее участниками; роль тренера в Т-группе; восприятие участниками друг друга; влияние группы на индивидуальное обучение и изменение (T-group theory and laboratory method, 1964).

По мере расширения практических сфер приложения метода обостряется проблема переноса полученного в Т-группе опыта в реальную группу (семейную, рабочую и т. д.). Отчасти это находит отражение в акценте исследований. Показателен в этом отношении обзор Кэмпбелла и Дюннетта «Эффективность опыта Т-группы в тренинге и развитии менеджеров» (Campbell, Dunnette, 1968). Как видно из названия, он посвящен анализу полезности метода в той области, где данный метод используется, пожалуй, наиболее широко. «Т-группы, несомненно, стали популярным способом развития менеджмента. Лаборатории национального тренинга (НТЛ) и западные лаборатории тренинга ведут программы для нескольких сот менеджеров и должностных лиц каждый год (НТЛ, 1967), ряд консультирующих фирм сделал этот тип тренинга стандартной частью своего репертуара, и многие колледжи и университеты включают Т-группы как часть программ обучения в области бизнеса, общественной администрации, образования, психологии» (там же, p. 74).

Авторы с самого начала определяют свою позицию не как внутреннюю – позицию практиков, но как в определенном смысле внешнюю – позицию академических психологов, «интересующихся организационным поведением». Соответственно их анализ опирается не на личный опыт ведения групп, а на имеющуюся по данной теме литературу.

Главные вопросы, поднимаемые авторами, – определение и суммирование элементов метода Т-группы; некоторые трудности исследования динамики и эффектов метода; подытоживание исследовательских доказательств полезности Т-групп для целей тренинга и развития. Основной фокус внимания направлен на проблему переноса того, чему обучались участники, в их реальную организацию. Таким образом, авторов в первую очередь интересует внешний критерий эффективности Т-групп, то есть связь опыта этой группы с поведением участников на работе. Хотя рассматривается также и внутренний критерий – «измерения, прямо связанные с содержанием и процессами программы тренинга, но они не имеют прямой связи с действительным поведением на работе или с целями организации» (там же, p. 81). Здесь

имеются в виду, например, изменения установок до и после тренинга или выяснение мнений участников относительно того, чему они научились. Допускается, что изменения с точки зрения внутреннего критерия не обязательно сопровождаются новыми образцами «организационного поведения». «Отношение между внутренним и внешним критерием – суть проблемы переноса эффекта в организационную среду» (*там же*).

Необходимо подчеркнуть, что авторы рассматривают Т-группу как «технику личностного развития». Признавая трудности наблюдения и измерения в области тренинга по типу Т-группы, они тем не менее достаточно критичны в отношении допущений, лежащих в основе тренинга, в отношении его «организационной полезности». В целом их заключение таково.

1. Существует ограниченное, но достаточно убедительное доказательство, что тренинг в форме Т-группы индуцирует поведенческие изменения в реальном внелабораторном контексте (*там же*, р. 98).

Весьма сложной является проблема типичного эффекта тренинга. Некоторые исследователи сопротивляются такой постановке вопроса, предполагая уникальность паттернов изменения каждого участника. «Если это так, – пишут авторы, – то современное отсутствие знаний о том, как взаимодействуют переменные индивидуальных различий с переменными программы тренинга, делает почти невозможным предвидеть исходы, ожидаемые от любой данной программы развития. То есть, если исходы тренинга действительно уникальны и непредсказуемы, нет основы для суждения о потенциальной ценности этого тренинга с институциональной или организационной точки зрения. Вместо этого его успех или неудача должны оцениваться каждым индивидуальным участником на основе собственных личных целей. Однако, – продолжают они, – вопреки этому сильному акценту на уникальность, получены групповые различия, которые, по-видимому, совместимы с некоторыми из основных целей лабораторного тренинга» (*там же*, р. 98–99).

2. Результаты с использованием внутреннего критерия более многочисленны, но, по мнению авторов, «даже менее убедительны». Например, несомненным является доказательство изменений, происходящих в восприятии себя. «Однако с определенностью нельзя оказать, ведут Т-группы к большим или меньшим изменениям этого рода по сравнению с другими типами группового опыта, по сравнению просто с течением времени или заполнением опросника на описание самого себя» (*там же*, р. 99). По мнению Кэмпбелла и Дюннета, необходимы исследования, обеспечивающие «лучшее понимание природы эффектов тренинга в виде Т-группы» (*там же*). Только при этом условии можно судить о ценности данного метода.

Рекомендации авторов к будущим исследованиям включают следующие моменты: больше исследовательских усилий направить на определение специфики поведенческих исходов, ожидаемых в результате тренинга. В будущие исследования необходимо вводить больше измерений индивидуальных различий. Вопрос состоит в том, чтобы выделить людей, у которых в особенности наблюдаемы эффекты тренинга. Такого рода данные помогут снять суждения о непредсказуемой уникальности эффектов Т-группы. Эффекты тренинга в Т-группе должны более полно сравниваться с поведенческими эффектами других методов тренинга. «Необходимы исследовательские результаты, определяющие условия, при которых должна использоваться Т-группа или другие методы тренинга» (*там же*, р. 100). Естественным представляется авторам пожелание более полного изучения относительного вклада «различных технологических элементов» в метод Т-группы. Наконец, предлагают направить больше усилий к прояснению связи между «поведенческими изменениями и изменениями в эффективности, проявляющейся на работе» (*там же*).

Авторы констатируют, что вся область методов развития менеджмента «страдает от недостатка исследовательского внимания». «Однако цели метода Т-группы по сравнению с

другими техниками – гораздо более далеко идущие, и типы желаемых поведенческих изменений по самой своей природе более трудны для наблюдения и измерения». Эти две особенности свидетельствуют в пользу больших исследовательских требований к методу Т-группы, чем к другим техникам, «касающимся более ограниченных и, возможно, менее важных поведенческих сфер» (*там же*, р. 101). В итоговом суждении Кэмпбелл и Дюннет не отрицают, что тренинг по типу Т-группы может быть полезен для индивида, но доказательства его полезности для организаций явно недостаточны.

Бьюкэнен (1969) в своем обзоре литературы по лабораторному тренингу (включая Т-группы) справедливо подчеркивает, что должна быть проделана еще большая методологическая работа, прежде чем станут полезны исследовательские результаты. По мнению Бьюкэнена, вопрос о полезности лабораторного тренинга в целом и о том, какой вид тренинга обеспечивает умения, релевантные развитию организации, должен вытекать из теорий, интерпретирующих эффективное функционирование организаций, а не из программ или исходов самого тренинга. Свой весьма детальный анализ современных исследований Бьюкэнен заключает скромным набором итоговых суждений о ценности лабораторного тренинга: он облегчает рост и развитие личности и поэтому может быть ценным для участников; он приводит к изменениям в индивидах, которые в соответствии с некоторыми теориями, важны для эффективного изменения организаций и эффективного управления ими; данные одного исследования, в котором инструментальная лаборатория сравнивалась с тренингом чувствительности, показывают, что результатом инструментального подхода оказываются изменения, более ориентированные на организацию по сравнению с продуктом тренинга чувствительности (*Appleby, Winder*, 1973, р. 46).

На наш взгляд, приведенные из обширной имеющейся литературы оценки и суждения различных авторов показывают всю проблемность данной области зарубежной психологии в целом. Ее констатируемая многими обделенность теорией существенно осложняет ситуацию. Правда, отсутствие системной теоретической концептуализации свойственно многим отраслям, разделам современной психологии, однако широкий практический выход рассматриваемых методов, по-видимому, усугубляет остроту проблем. Тому же содействует и уже упоминавшийся «маргинальный» характер области, расположившейся на стыке целого ряда самостоятельных, более того, обособленных, к сожалению, ветвей психологического знания. Заслуга лабораторных методов, в частности, в том, что они вскрыли пагубность подобной разрозненности для развития современной психологии.

При всей неоднозначной гамме отношений зарубежных психологов к опыту групп тренинга сензитивности в целом преобладает позиция, представленная, например, Аронсоном: «По моему мнению, группы тренинга сензитивности – не панацея и не угроза, как их часто понимают. При правильном использовании они могут быть очень полезны как средство расширения самосознания человека и обогащения человеческих отношений. Когда ими злоупотребляют, они могут быть тратой времени или, в крайнем случае, могут даже дать людям очень болезненный опыт, эффекты которого сохраняются надолго после окончания группы» (*Aronson*, 1972, р. 237).

Широкое и быстрое распространение тренинга обострило комплекс этических проблем, связанных с профессией психолога. Это обусловлено природой данного явления, коль скоро оно затрагивает такие сложные вопросы, как изменение личности, соотношение личности и роли, интимного и ролевого общения, то есть в конечном счете мы опять выходим в область ценностей, в рамках которых используется метод. Отрефлексирование ценностей (философских, социальных, психологических) составляет необходимую предпосылку подхода к этическим проблемам.

Итак, практика социально-психологического тренинга на Западе, будучи далекой от сколько-нибудь строгого, законченного теоретического обоснования, вырастает тем не менее на почве определенных теоретических представлений о природе психологического воздействия. Многие в этих представлениях оказываются связанным с чуждыми марксизму философскими концепциями и неприемлемыми социально-политическими позициями. Естественно поэтому, что восприятие результатов, полученных в рамках рассматриваемого направления, должно быть дифференцированным и критичным.

В плане мировоззренческом марксистски ориентированный исследователь найдет здесь мало точек соприкосновения, даже принимая во внимание провозглашенные принципы гуманизма, совершенствования личности и призывы к социальному прогрессу. Глубоко различающаяся интерпретация упомянутых принципов в рамках либерально-буржуазных представлений и в теории марксизма проводит резкую границу между этими подходами. Если же перейти от философских и социально-политических аспектов к собственно психологической стороне дела, то в совокупности неоднородных, фрагментарных, порой сомнительных или противоречивых идей, на наш взгляд, четко проступают и отдельные конструктивные элементы, непосредственно «работающие» в практике социально-психологического тренинга. Замечательный факт при этом заключается в том, что некоторые из этих элементов совершенно независимо вычленены и развиты в отечественной теории и практике психологического воздействия, и в первую очередь в советской педагогике. Помимо принципа гуманизма, который выступает здесь в виде гуманизма действенного, коллективистского, мы имеем в виду, в частности, следующие идеи:

а) акцент на решение проблем психологического воздействия в контексте группы, точнее коллектива;

б) диалогическая интерпретация процессов обучения и воспитания в виде подчеркивания равной активности позиций обучающего и обучаемого, воспитателя и воспитанника, установки на самообучение, самовоспитание как необходимые психологические предпосылки продуктивности воздействия;

в) вычленение и акцентирование эмоциональной составляющей как существенной компоненты психологического воздействия.

Осмысление и разработку указанных принципов в рамках отечественной традиции мы проиллюстрируем на примере педагогической системы В.А. Сухомлинского.

4.3. Традиция анализа проблем психологического воздействия в советской педагогике

Отечественная традиция в области психологического воздействия складывалась таким образом, что данная проблематика оказалась представленной прежде всего в сфере педагогики и лишь с недавнего времени выступает составной частью прикладной социальной психологии.

С самого начала своего становления отечественная педагогика выступила прежде всего системой воспитания коллектива и развития в коллективе нового человека – человека социалистического общества. Потребности практики коммунистического воспитания остро поставили перед педагогикой задачу раскрыть воспитательные возможности коллектива, показать его формирующее воздействие на личность. Известно, что в нашей стране уже в 20-е годы были предприняты психолого-педагогические исследования, нацеленные на изучение природы становления и развития детских коллективов, характера их воздействия на ребенка. Особый вклад в разработку проблем внесли Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А.

Сухомлинский.

На наш взгляд, в отечественной психологии пока не проделана достаточно полно работа по психологическому осмыслению арсенала педагогики в отношении форм и методов психолого-педагогического воздействия. Не претендуя на выполнение данной работы в сколько-нибудь полном объеме, остановимся на анализе материалов, пока явно обделенных вниманием психологов. Мы имеем в виду прежде всего педагогическую систему В.А. Сухомлинского.

4.3.1. Единство принципов гуманизма и коллективизма в педагогической системе В.А. Сухомлинского

Педагогическая система В.А. Сухомлинского весьма многогранна, в ней поставлено множество проблем психологического и педагогического характера. Все ее богатство, соответствие духу и задачам современного этапа коммунистического строительства раскрываются только в самое последнее время. Психологическое содержание педагогических заповедей Сухомлинского еще предстоит осмыслить. В контексте интересующих нас проблем остановимся прежде всего на характеристике главного, наиболее существенного в психологическом облике воспитываемого человека, как это видится Сухомлинскому. Речь пойдет об ответе данной системы на вопрос, что и как следует акцентировать в психологии формирующегося ребенка.

Решение вопроса о том, с помощью каких средств выполняется эта задача, дано у Сухомлинского в духе традиций советской педагогики – основными формирующими факторами выступают система коллективных отношений и система отношений с педагогом, воспитателем. Однако в этот традиционный подход внесены весьма существенные новые акценты.

Среди важнейших духовных потребностей, о необходимости формирования которых пишет Сухомлинский, на первое место он ставит «устремленность к человеку», потребность в человеке. «Одна из тонких граней педагогического мастерства – творить в своем питомце потребность в человеке, создавать утонченную человеческую способность дорожить другим человеком, готовить маленького гражданина к тому, чтобы он умел быть верным другом человеку... Как видит каждый питомец человека, что он открывает в нем, что оставляет в другом человеке и что оставляет в своем сердце от других людей – это во сто крат важнее того, выполнил он или не выполнил сегодня домашнее задание... Поменьше трескучих фраз о любви к человеку вообще, побольше конкретных дел, сердечного участия в жизни, в творении радостей, вот что должно стать правилом нравственного воспитания» (Сухомлинский, 1975а, с. 37).

По убеждению Сухомлинского, необходимо, «чтобы уже в детстве каждый человек вкладывал свои силы в другого человека, отдавал богатства своего сердца другому, познавал умом и сердцем (а потому и глубоко переживал, принимал близко к сердцу) тончайшие движения души другого человека...» (Сухомлинский, 1979а, с. 10). Изучая духовный мир подростков-правонарушителей и преступников, Сухомлинский обнаружил, что у этих подростков, как правило, нет безгранично дорогих людей, «которым бы они отдали частицу души, в которых видели бы, как в зеркале, свои душевные порывы» (*там же*). «И вот потому, что его не учили вкладывать свои духовные силы в другого человека, потому что он не научился понимать, чувствовать, оценивать самого себя, отдавая свои силы творению добра для другого человека, он в годы отрочества словно перестает замечать, что живет среди людей» (*там же*, с. 11).

Одним из средств воспитательной работы в этом направлении «было много специально созданных, предусмотренных, “построенных” человеческих отношений, которые имеют своей целью утвердить в душах воспитанников уважение к человеку как высшей ценности...» (*там же*, с. 13). Среди них было «прежде всего создание ребенком радостей для других людей и переживание личного счастья и гордости в связи с этим» (*там же*).

В качестве «линий развития» потребности в человеке Сухомлинский рассматривает дружбу старшего с младшим, утверждающую чувство ответственности за другого, зарождение дружбы мальчиков и девочек в коллективе: «Десятилетия работы с подростками убедили меня в том, что именно дружба является одной из сфер воспитания любви к человеку, взаимного уважения, ощущения тончайших душевных движений в другом человеке» (*там же*, с. 218). Дружба подростков со взрослыми также занимает большое место «в утверждении потребности в человеке». Сухомлинский неоднократно подчеркивает, что познание ребенком мира начинается с познания человека. «Пусть одновременно с первыми шагами познания окружающего мира он испытывает радостное волнение и тревогу в связи с благополучием или горечью другого человека. Пусть на собственном опыте убедится, что от того, как он видит другого человека, как к нему относится, зависит мир и покой его души» (*Сухомлинский*, 1975а, с. 44). На трогательно простых и одновременно мудрых примерах Сухомлинский конкретно показывает, каким образом можно это делать. Можно наполнить глубоким смыслом, особыми гранями человеческих отношений привычные слова «здравствуйте», «как ваше здоровье», «благодарю» и др. «Важно, – пишет Сухомлинский, – не только научить детей, в каких случаях произносить слова “благодарю, спасибо”, надо одухотворить их высокими побуждениями, порывами, устремлениями... Мне представляется очень важным, чтобы это слово в устах ребенка, образно говоря, несло тонкую музыку человеческих чувств, порывов, желаний, стремлений» (*там же*, с. 45).

Чувствовать потребность друг в друге, быть связанным «узами добрых желаний» – Сухомлинский считал это весьма существенными моментами психологического облика человека нашего общества. «Это огромное духовное состояние, – писал он. – Мы (имеются в виду учителя. – Л.П.) горим и сгораем во имя того, чтобы соединить людей узами добрых желаний. Чтобы человеку хотелось жить оттого, что рядом с ним живут люди» (*там же*, с. 45). Выступая сторонником культивирования доброты, сочувствия, жалости к человеку, выдающийся педагог интерпретировал эти качества особым образом: «Принижает человека только презрительная жалость. А когда, жалея, воспитанник жаждет помочь человеку, – такая жалость облагораживает. Нужно уметь жалеть человека» (*Сухомлинский*, 1979а, с. 14). В системе Сухомлинского обосновывается именно эта позиция активной доброты, активного сочувствия, помогающей жалости. «Сочувствие, умение прочесть человеческую душу, понять, что рядом с тобой совершается зло, творится преступление, – и все это превращается в слезы умиления, в голубиное воркование, если нет соучастия – соучастия мысли и сердца. Соучастие пробуждает активные силы борца, является прекрасным средством, предотвращающим равнодушие, а нередко и излечивающим, спасающим человека» (*Сухомлинский*, 1975а, с. 43). «Самый верный путь навсегда оградить от одиночества – это научить соучастию души и мысли в судьбе ближнего» (*там же*, с. 74).

В качестве важного средства воспитательного воздействия Сухомлинский рассматривал создание и сохранение красоты во всех ее многогранных проявлениях. По его убеждению, если ребенок не знает труда, одухотворенной идеей творения красоты для людей, его сердцу чужды чуткость, восприимчивость к тонким, «нежным» способам влияния на человеческую душу, он огрубляется и воспринимает только примитивные воспитательные приемы: окрик, принуждение, наказание. «Моим идеалом всегда было то, чтобы никто из детей не знал, что

такое физические способы “воспитания”... Когда исчезнет насилие человека над человеком в сложнейшей форме – в быту, в семье, когда дети будут воспитываться без физических наказаний, облегчится достижение великой цели – идеала коммунистического воспитания, тогда в обществе не будет преступлений, не будет убийств, исчезнет необходимость в тюрьмах и других наказаниях, которые сейчас необходимы» (Сухомлинский, 1979а, с. 16–18).

Чтобы не быть превратно понятым, Сухомлинский тут же подчеркивает, что он отнюдь не является проповедником абстрактной доброты и всепрощения: «Коммунистическое воспитание не может разнеживать и расслаблять душу гражданина нашего общества... Мы должны учить не только любить, но и ненавидеть, учить быть не только чувствительными, но и беспощадными. Не только любоваться красотой, не только создавать красоту, но и стрелять во врага, который посягнет на свободу и независимость нашей Отчизны. Эти воспитательные цели не только не противоречат необходимости тонкого, отзывчивого духовного мира нового человека, непримиримого к какому-либо насилию, но и подчеркивают эту необходимость» (там же, с. 18). «Воспитание доброго сердца – с этого начинается коммунизм во взаимоотношениях между людьми. Только великая любовь к людям одухотворяет ненависть к врагу» (там же, с. 186).

В творчестве Сухомлинского большое место уделяется анализу коллектива как «основной социальной среды», формирующей личность. Специально этому вопросу посвящена книга «Мудрая власть коллектива», имеющая подзаголовок «Методика воспитания коллектива». По мнению автора, «деятельность – это краеугольный камень коллектива, но строить коллектив нельзя, если этот камень – единственный» (Сухомлинский, 1975б, с. 13). Отвечая на вопрос о том, какова главная сила, объединяющая людей в коллективе, он пишет: «Эта сила – забота человека о человеке. Ответственность человека за человека... Первые ручейки той могучей реки, которая называется коллективизмом, начинаются с отдачи духовных сил личности во имя радости и счастья других людей – членов своего коллектива» (там же, с. 14). Чтобы практически достичь этого, необходимо «учить детей чувствовать человека, познавать не только разумом, но и сердцем все, что происходит в его душе. Без этой способности не может быть и речи о богатстве коллективистических взаимоотношений, о духовной жизни коллектива» (там же). По мнению Сухомлинского, «прививать настоящий коллективизм означает учить своих воспитанников видеть в мире самое главное – человека...» (там же, с. 16).

Сухомлинский вычленяет и обстоятельно рассматривает особую грань активной социальной позиции человека – его активность в отношении к другому человеку. Она выступает не просто наряду с активностью по отношению к себе и к окружающему объективному миру, но является ведущей, определяющей другие грани, формы активности личности. «Вкладывание себя в другого» оказывается важнейшей предпосылкой самого становления личности. Подобная интерпретация, выступающая достаточно специфической для психолого-педагогической литературы, на наш взгляд, открывает возможность более глубокого понимания личности в контексте общения – наряду с традиционным для отечественной психологии ее осмыслением в контексте деятельности вообще.

«Коллектив как воспитательная сила, – пишет Сухомлинский, – основывается на богатстве отношений, среди которых на почетном месте стоят идейно-гражданственные» (там же, с. 23). Корни встречающейся гражданской инфантильности, «затянувшейся ребячливости» он видит в недостаточном приобщении воспитанников «к такой деятельности, в которой человек на собственном бы опыте видел, что он делает что-то значительное, необходимое обществу...» (там же, с. 27).

Раскрывая воспитательный потенциал коллектива, Сухомлинский неоднократно

подчеркивал, что «влиять на человека через коллектив нужно тонко и незаметно. И самое главное – так, чтобы человек видел самого себя, ответственно относился к самому себе. Если же я без конца буду повторять: “Ты, Иван, бездельник, из тебя ничего стоящего не выйдет”, – то Ивану уже не нужно никак относиться к себе, ему нужно только защищаться. И он всеми силами защищается...» (*там же*, с. 30–31). В качестве совета всем воспитателям, и в особенности молодым, Сухомлинский формулирует следующее: «Если вы хотите влиять на личность через коллектив, если хотите, чтобы коллектив был тонким и чувствительным инструментом этого влияния, войдите в коллектив как друг и добрый советчик. Это одна из закономерностей воспитательного процесса. Коллектив – явление сложное... Чем мягче, нежнее, осторожнее коснулся воспитатель какой-то из этих граней, чем больше уверенности в своих силах, доверия, надежд вынес воспитанник от этого прикосновения, тем более чуткой станет личность к влиянию на нее через коллектив» (*там же*, с. 41). Таким образом, дело не в каких-то специальных сиюминутных приемах, но в установлении таких тонких отношений «между вами и вашими воспитанниками, которые можно охарактеризовать как духовную общность, взаимное доверие, откровенность, доброжелательность» (*там же*).

«Чтобы воспитанники поставили в коллективе волнующие их сокровенные вопросы», «раскрыли свою душу», недопустимы «заорганизованность», «запланированность», иначе говоря, формализм, искусственность, стремление «залезть» в душу человека. Воспитатель должен тактично, незаметно понуждать к высказыванию тех мыслей, которые волнуют человека, но им самим еще не до конца осмыслены... Это целая книга педагогической мудрости, – пишет Сухомлинский, – как подготовить человека к тому, чтобы он обратился к коллективу со словами: «Скажите мне, друзья, в чем смысл нашей жизни, для чего я живу на свете, что произошло в мире оттого, что я пришел, будет ли мир таким и без меня, или, может, я что-то принес в него своей жизнью, болями и волнениями, радостями и тревогами?» (*там же*, с. 61). Постановка подобных проблем в коллективе – свидетельство наивысшей ступени его духовного развития. «Воспитателю в эти ответственные минуты особенно важно быть самим собой, предстать перед воспитанниками мыслителем, товарищем и другом, живым человеком со своими взглядами, радостями, болями, сомнениями» (*там же*, с. 65). Сухомлинский уделяет большое внимание поиску ответа на вопрос о том, как решать эту труднейшую для воспитания задачу.

4.3.2. Развитие эмоциональной культуры – важнейшая составляющая формирования личности

В творчестве В.А. Сухомлинского большое место занимает проблема культуры чувств человека. Во-первых, это связано с тем, что в наше время все больше «культура чувств становится особой сферой духовной жизни человека» (*Сухомлинский*, 1979а, 30). Во-вторых, «богатство эмоциональной жизни далеко не всегда находится в прямой зависимости от умственного развития, образования, знаний. Гармония образованности и эмоциональной культуры – одна из тончайших задач воспитательной работы в современной советской школе» (*там же*, с. 30–31). Сухомлинский считал эмоциональную развитость человека важнейшей предпосылкой успеха в воспитательной работе. «Только тогда, когда человек постиг азбуку эмоциональной культуры, его можно воспитывать. Без эмоциональной воспитанности напрасными будут слова о формировании и утверждении высоких гражданских чувств, о воспитании убеждений, об эстетике жизни и труда» (*там же*, с. 37–38). На пути решения данной задачи автором апробирован целый ряд средств. Среди них прежде всего забота о том, чтобы воспитанники переживали многогранные, разнообразные оттенки таких благородных

чувств, как сочувствие, жалость, тревога, тревога и беспокойство о добре, благе и радости других людей, укоры сомнений. «Меня всегда беспокоило, – пишет Сухомлинский, – умеет ли мой воспитанник, встретившись с человеком, почувствовать, что у него неспокойно на сердце, что тот переживает глубокое затаенное горе? Умеет ли подросток прочесть в людских глазах горе, отчаяние?.. Я учил мальчиков и девочек прислушиваться к словам старших, читать в их глазах мысли и чувства, принимать близко к сердцу все, что волнует, тревожит, беспокоит» (*там же*, с. 37).

Один из способов пробуждения, развития, постоянного культивирования чувствования человека – это увлечение человеком, удивление его красотой, мужеством, героизмом. «Опыт привел меня к выводу, – пишет Сухомлинский, – что для воспитания высокой эмоциональной культуры, для утверждения чувства человека необходимы художественные произведения, которые в ярких образах раскрывали бы идею чуткости, сердечности. Я написал хрестоматию “Мысли о человеке”» (*там же*, с. 39). Педагогическое творчество Сухомлинского – это своеобразный гимн слову, его большим воспитательным возможностям. В данном контексте он отмечает, что слово является «как раз тем тонким, нежным инструментом, которым можно пробудить в детях умение видеть в людских глазах тончайшие оттенки переживаний...» (*там же*, с. 40). Это умение выдающийся педагог считает важной гранью познания человека, и он специально учил своих питомцев внимательно всматриваться в глаза окружающих.

Вводя подростков в мир тонких человеческих взаимоотношений, Сухомлинский добивался того, чтобы «каждый подросток сам встретил человека, который требует помощи, сочувствия. Никакие коллективные мероприятия не могут заменить этого глубокого индивидуального движения человеческой души» (*там же*, с. 41). Все это необходимо, подчеркивает Сухомлинский, не для воспитания «слезливой чувствительности». Это вытекает из убежденности, что «без широкого и полного диапазона чувств не будет полноценного человека». Данная мысль выступает одним из лейтмотивов, своеобразным девизом педагогической системы. «Участие сердца», по Сухомлинскому, необходимая предпосылка формирования убеждений человека. «Мировоззренческие убеждения становятся духовным приобретением личности тогда, когда мысль полонит сердце, пробуждает чувства. Холодное сердце не может нести высоких чувств, стремлений, идеалов» (*там же*, с. 124). Именно поэтому в его теории и практике воспитания такое большое место отводится воздействию через прикосновение к душе, становится понятным стремление к тому, чтобы человек глубоко пережил мировоззренческие истины.

Сухомлинский придавал большое значение использованию такого средства, как «очеловечивание знаний». «Воплощение научной истины в живые страсти, тревоги, волнения, споры – это и есть основа становления мировоззрения, самоутверждения личности» (*там же*, с. 122). Сухомлинский раскрывал это, в частности, на возможностях воспитательного воздействия истории, литературы, обществоведения. Он противопоставляет преподаванию, рассчитанному на абстрактного ученика, живое, страстное и непосредственное обращение учителя к ученикам.

«Каждый урок истории и литературы представляется мне прежде всего как беседа с воспитанниками, обращение к их мысли, сердцам. Я не мог бы подготовиться к уроку, если бы не знал души каждого моего воспитанника» (*там же*, с. 125). «На уроках литературы, – пишет Сухомлинский, – вступает в действие могучий союзник мысли – переживание, эмоциональное восприятие явлений окружающего мира. Литература – это человекознание и в то же время одно из тончайших средств самопознания, самовоспитания, самоутверждения. Литература перестает быть воспитывающей силой, если пытливый взгляд человека не обращен в самого себя, если человек не дает оценки себе с точки зрения морально-эстетического идеала. ...Когда я видел,

что подросток взволнован, потрясен художественным образом, когда, слушая произведение, он задумывается над собственной судьбой, – для меня это было несравненно важнее, чем то, что он дал точный ответ» (*там же*, с. 129).

Для Сухомлинского является принципиальной забота о том, чтобы знания не были обезличенными. «...Если, воспринимая идеи, подросток не думает сам о себе, не переживает своих поступков, своего поведения как живого воплощения идей, образуется пустота души, случайность добра и зла в поведении» (*там же*, с. 200).

Большое внимание уделяется Сухомлинским проблеме психологического самочувствия человека в ходе обучения. Переживание ребенком «радости бытия» он считал важнейшей предпосылкой воспитуемости. «Воспитание не обладает столь магической силой, чтобы делать человека счастливым независимо от обстоятельств, в которых он живет, но воспитание обязано беречь это огромное духовное богатство маленького сердца – радость, счастье» (*Сухомлинский*, 1975а, с. 8).

Обосновывая идею воспитания целостной гармонической личности, Сухомлинский много писал о трудовом, интеллектуальном, нравственном, физическом воспитании, но все-таки основное, самое пристальное внимание он уделял эмоциональному развитию человека – эмоциональному развитию ребенка и как предпосылке – эмоциональному развитию воспитателя. Необходимым условием воспитательного общения он считал вхождение во внутренний мир ребенка. По его убеждению, проникнуть в душевный мир возможно через глубокое понимание, вчувствование, через эмоциональное сопереживание. Для Сухомлинского эмоциональная культура восприятия, тонкость переживания за человека является главным в культуре педагога. «Мудрость власти педагога – это прежде всего способность все понять» (*Сухомлинский*, 1975б, с. 220).

Лейтмотив, суть подхода Сухомлинского к воспитанию, то есть к проблеме психолого-педагогического воздействия, выражена в следующих его словах: «Без постоянного духовного общения учителя и ребенка, без взаимного проникновения в мир мыслей, чувств, переживаний друг друга немислима эмоциональная культура как плоть и кровь культуры педагогической».

Сухомлинский предупреждает от наивной веры в «какую-то фантастическую силу коллектива, которая как будто бы дается в готовом виде» (*там же*, с. 51). К ряду важных предпосылок влияния коллектива на личность он относит эмоциональную воспитанность. Именно способность к сопереживанию делает ребенка «чувствительным, восприимчивым к словам, поучениям, идеям, наставлениям» (*там же*, с. 54). По мнению Сухомлинского, «эмоциональное восприятие – это вообще азбука всякого воспитания» (*там же*, с. 56). «Глухой к другим людям – останется глухим к самому себе; ему будет недоступно самое главное в воспитании – эмоциональная самооценка собственных поступков. А без этого не может быть и речи о влиянии коллектива на личность» (*там же*, с. 55). С сожалением Сухомлинский пишет о еще встречающемся в школьной жизни «эмоциональном невежестве коллектива». С его точки зрения, в этом случае учителю следует «начинать с элементарного, но вместе с тем и наитруднейшего – с формирования способности ощущать душевное состояние другого человека, уметь ставить себя на место другого в самых разных ситуациях» (*там же*, с. 57).

Во всех работах неоднократно, как лейтмотив, повторяется мысль о том, что «ребенок овладевает азбукой коллективизма только тогда, когда он отдает свое сердце другим людям... Каким бы маленьким ни был ребенок, он должен кого-то поддерживать, о ком-то заботиться, чью-то судьбу переживать» (*там же*, с. 132). «Без способности дорожить человеком не может быть и речи об идейной жизни личности и коллектива» (*там же*, с. 135). По мнению

Сухомлинского, «от единства чувств берет свое начало единство взглядов и влечений коллектива» (*там же*, с. 68). Именно поэтому такое большое внимание уделяется «эмоциональному богатству жизни коллектива» как необходимому условию его положительного влияния на личность. «На основе тонкой игры духовных сил – взгляда на себя, мнения о себе и открытости сердца перед мнением коллектива – утверждаются и развиваются коллективистские отношения: отношения дружбы, взаимопомощи, коммунистической дисциплины, требовательности. Открытость сердца – очень деликатная вещь, роль которой в воспитании через коллектив невозможно переоценить. Только когда вы, влияя на коллектив, добиваетесь открытости сердца каждого воспитанника, коллектив становится могучим средством воспитания» (*там же*, с. 198). В то же время Сухомлинский предупреждает от того, чтобы видеть в коллективном воздействии единственное, универсальное средство воспитания. «Воспитательная сила коллектива и проявляется именно тогда, когда к этой силе обращаются не на каждом шагу» (*там же*, с. 221). Особенно автор рекомендует не торопиться обращаться к коллективному осуждению. Климат, в котором человек выражает себя, вдохновляет других, идет от педагога – только от него. «В этом отношении поведение коллектива зависит от педагога, как красота музыки и слаженность оркестра – от композитора и дирижера» (*там же*, с. 153).

На вопрос о том, что является самым важным, необходимым в облике воспитателя, Сухомлинский отвечает самым названием своего подхода, которое ни в коей мере не случайно, – «педагогика сердца». «Учителю нужно иметь очень чуткое и открытое сердце, чтобы видеть, чувствовать, понимать тысячи нежнейших прикосновений маленьких людей друг к другу, чтобы эти прикосновения творили человеческую красоту, а не причиняли людям боль» (*там же*, с. 69). «На доверии и любви держится желание ребенка искать защиту у взрослого. До тех пор, пока ребенок смотрит на вас с надеждой и верит вам, – вы настоящий воспитатель, наставник, учитель жизни, вы авторитет, воплощение правдивости, друг, товарищ» (*там же*, с. 218). «Самые хитроумные системы воспитания рассыпаются, как карточные домики, если воспитатель стремится стать властителем души воспитанника, полагаясь только на свое моральное право повелевать, подчинять» (*там же*, с. 152).

Сухомлинский неизменно подчеркивает необходимость подготовки, в его логике – самоподготовки воспитателя к своей уникальной миссии. «Любовь воспитателя к воспитанникам – не готовое чувство, с которым он пришел на ниву педагогического труда. Это неусыпная, тяжелая и захватывающая творческая работа... Только там, где есть такая любовь, педагог сам по себе является огромной притягательной силой для коллектива и отдельных воспитанников» (*там же*, с. 195). По существу в подходе Сухомлинского мы находим развернутое обоснование задач целенаправленной подготовки учителя к общению.

4.3.3. Диалогическая природа общения в понимании В.А. Сухомлинского

Сам Сухомлинский не использовал систематическим образом термин «диалог» для описания ситуаций общения между учителем и учеником, воспитателем и воспитанником. Тем не менее данный термин, как нам кажется, отражает характерные моменты понимания этих ситуаций Сухомлинским. Указанные моменты включают, в частности, признание определенного равенства позиций воспитанника (ученика) и воспитателя (учителя) – прежде всего имеется в виду признание и принятие активной роли воспитанника (ученика) в процессе познания, воспитания, а также реализация этой активности, в частности в виде самопознания, самовыражения, самовоспитания.

При построении стратегии урока, организации учебного материала для Сухомлинского в

качестве принципиальных установок выступают следующие три: активный, исследовательский элемент обучения как «важное условие возвеличивания человека»; истины должны пройти через сердце; самопознание («познавая мир, подросток познает самого себя»). Все эти три установки проникнуты заботой о том, чтобы процесс обучения не утрачивал личностный характер, чтобы в обучении не исчезла личность, более того, чтобы органично сливаясь с воспитанием, обучение формировало ее – познанием «возносить человека». «При бездумном заучивании исчезает личность как активная творческая сила» (Сухомлинский, 1979а, с. 118). Лишь отведение подростку роли исследователя приводит к тому, что познание поднимает воспитанников в их собственных глазах. «Утверждая истину, он утверждает себя» (там же). Например, в школе Сухомлинского каждый подросток получал задание «для продолжительного поиска» – в виде наблюдения или активного вмешательства в явление. «Давая своим воспитанникам задания для исследования природы, мы хотели, чтобы мировоззренческие истины поражали юношеское воображение, удивляя именно тем, что источником этих истин являются простые вещи, с которыми человек сталкивается повседневно. Если человек в годы отрочества не прошел путь от конкретного факта к большой мировоззренческой истине, у него не будет правильных научно-материалистических убеждений, он легко может менять взгляды» (там же, с. 124).

По мнению Сухомлинского, человек не должен и не может быть объектом воспитания. Широко известна его мысль о том, что нельзя говорить о воспитании там, где нет самовоспитания. «Воспитание подростков, детей, как и взрослых, совершается только тогда, когда есть самовоспитание» (там же, с. 49). Это настаивание на самовоспитании как необходимом условии, сущности воспитания повторяется неоднократно, в связи с разными темами, но одинаково однозначно. «Если человек ощущает свое участие в жизни общества, в его развитии, он создает не только материальные ценности для людей – он создает и самого себя. Из работы, в которой ярко выражен дух гражданства, начинается истинное самовоспитание. А самовоспитание – это не что-то вспомогательное в воспитании, а крепкий его фундамент. Никто не сможет воспитывать человека, если он сам себя не воспитывает» (Сухомлинский, 1975б, с. 28–29).

Составной частью самовоспитания, его важной предпосылкой является самопознание. «Странно и непонятно, – с горечью пишет Сухомлинский, – почему во время утверждения личности школа не дает человеку никаких знаний о нем, о человеке... Тот факт, что человек, по существу, ничего не знает о себе, часто бывает источником большой беды, за которую обществу приходится дорого расплачиваться. Физическая, моральная, эстетическая культура немислима без психической культуры... Знание психической культуры – это не краткий конспект психологии. Я бы назвал эти знания азбукой самопознания и самоутверждения, культурой духовной жизни личности» (Сухомлинский, 1979а, с. 108). Интересно отметить проявившуюся и в данном случае заботу о том, чтобы все основные изучаемые психологические понятия и представления учащиеся примеряли прежде всего к себе. «Пятиклассники усвоили понятие о видах чувств и с большим интересом стали наблюдать за собственными чувствами... Чтобы подростки хорошо знали себя, я рассказал им о темпераменте, о типах нервной системы и типах мышления. После этих разговоров заметно усилилось самонаблюдение» (там же, с. 109, 112). Открывая мир вокруг себя, человек в то же время открывает свой собственный мир для самого себя. Акцент на необходимости гармонии этого сочетания составляет одну из новаторских психологических идей в педагогической системе Сухомлинского.

По мнению Сухомлинского, организация обучения как процесса самовыражения, процесса самопознания – один из способов предотвратить драматическое превращение учебы в

тяжелую повинность. «Задача учителя, – пишет он, – состоит в том, чтобы умственный труд... был деятельностью, проявлением активных сил души, самоутверждением и самопознанием человека. Настоящее мастерство учителя-воспитателя раскрывается в том, что под его руководством в процессе обучения подросток выражает себя. Определяющим эмоциональное состояние является отношение к самому себе, видение самого себя в сложном, многогранном окружающем мире» (*там же*, с. 261).

Интересна также четко оттеняемая мысль о том, что процесс самопознания возможен только в системе отношений с другими людьми: «Чем глубже желание утвердить добро в другом, тем больше человек видит, понимает, ощущает хорошее и плохое в самом себе» (*там же*, с. 217). Продуктивным этот процесс может быть лишь в коллективистических отношениях. «В хорошем коллективе, деятельность которого одухотворена высокими моральными, общественными целями, человек, словно в зеркале, видит себя, чувствует свои положительные и отрицательные черты» (*там же*, с. 214). На наш взгляд, данное высказывание – законченная формулировка гипотезы социально-психологического исследования, проведение которого представляется весьма актуальным.

Центральная роль в реализации принципа самовоспитания принадлежит учителю, как это не покажется, возможно, на первый взгляд парадоксальным. «Если воспитанник и учитель ощущают себя единомышленниками, если, открывая мир идей, они сами становятся властителями этого мира, выбирая свою баррикаду, выбирая свою позицию на баррикаде, – вот в такие минуты совершается та сложная духовная деятельность, о которой я говорил. Совершается настоящее самовоспитание» (*там же*, с. 201). В другом месте Сухомлинский по этому поводу пишет: «Самовоспитание как глубоко индивидуальный процесс – это та грань духовной жизни личности, которая открывается только тогда, когда человек, ощущая на себе благотворное влияние высокоморальных отношений, прилагает духовные усилия, чтобы стать лучше» (*там же*, с. 214). Становление и развитие позиции самовоспитания происходит только в системе человеческих отношений – с учителем, родителями, соучениками. «Забота о другом человеке – лучшее средство самовоспитания. Чем глубже желание утвердить добро в другом, тем больше человек видит, понимает, ощущает хорошее и плохое в самом себе» (*там же*, с. 217). Книги этого автора приоткрывают дверь не только в лабораторию формирования эмоциональной культуры ребенка, но, что не менее важно, знакомят также с принципами и методами развития педагога-воспитателя. Продолжая традиции советской педагогики, в частности А.С. Макаренко, Сухомлинский показывает огромную роль педагога в воспитательном процессе. Он пишет, например: «Коллектив – это не что-то появляющееся неизвестно откуда. Коллектив – это творение педагога. В коллективе, как в капле воды, отражаются воспитательные идеалы педагога, его мировоззрение». Обосновывая высокую миссию учителя, говоря о важности таланта воспитателя, Сухомлинский в то же время подчеркивал мысль о возможности развивать требуемые воспитателю умения, о необходимости воздействовать на них в этом направлении. Как свидетельствуют его книги, он очень много занимался этим самостоятельно. Вот один из характерных, показательных примеров. Сухомлинский настойчиво обосновывает мысль о необходимости педагогу стремиться «смотреть на мир глазами тех, кого мы воспитываем» (*там же*, с. 79). Размышляя над тем, чем отличается видение мира подростком от видения мира ребенком, Сухомлинский пытается ставить себя на место своих воспитанников. Он ведет специальный дневник, в котором есть раздел «Я глазами подростка». «Теперь, – пишет автор, – когда прошло много лет, перечитывая этот необычный дневник, я вновь переживаю то самое чувство удивления, которое пережил тогда. Удивительная, непонятная вещь: мой требовательный, непокорный, резкий и прямолинейный в суждениях подросток замечал во мне недостатков в сто раз больше, чем я мог

обнаружить в себе сам» (*там же*, с. 6). Дневник наблюдений над трудными подростками во многом помог увидеть мир, «каким его видят подростки»: «На каждом шагу видел удивительные, порой непонятные вещи, которые вызывали удивление, нередко – гнев, возмущение» (*там же*, с. 7).

Анализируя проблемы подросткового периода, Сухомлинский особое внимание обращает на факт различного видения мира взрослыми и подростками, на возникающее из него непонимание друг друга: «Суть многих трудностей отрочества состоит во взаимном непонимании и недоверии: взрослые не понимают духовного мира подростков, а подростки, не понимая взрослых, относятся к ним с настороженностью и предубежденностью, считая, что каждый шаг взрослых направлен к ограничению их самостоятельности» (*Сухомлинский*, 1975б, с. 220–221). Сухомлинский отмечает, что специфика видения мира подростками состоит в том, что подросток видит то, чего еще не видит ребенок; он же видит то, что часто уже не видит, вернее не замечает, взрослый, потому что многие вещи становятся для него более чем привычными. «Видение мира у подростков – единственное в своем роде, уникальное, неповторимое состояние человека, которое мы, взрослые, часто совсем не понимаем, мимо которого проходим невозмутимо» (*Сухомлинский*, 1979а, с. 7).

Характерно, что Сухомлинский в сочетании со словом «воспитание» часто употребляет два других – «мастерство» и «искусство». Пример с ведением дневника, как и многие другие конкретные иллюстрации, это, по сути, знакомство с собственной мастерской выработки соответствующих необходимых воспитателю умений. Среди них важнейшее – умение перевоплощения: «...Чтобы иметь доступ в чудесный мир, имя которому – детство, мы должны перевоплощаться в какой-то мере детьми. Только при этом условии нам будет доступна мудрая власть над ребенком» (*Сухомлинский*, 1975б, с. 219). Данный вопрос Сухомлинский понимает таким образом, что педагогу необходимо проникаться «до тонких истин детства». В представлении Сухомлинского именно учитель – ответственный за то, чтобы открывая мир, воспитатель и ученик чувствовали себя единомышленниками, выбравшими одну позицию на баррикаде. Данный образ, на наш взгляд, весьма удачно передает существо соотношения психологических позиций взаимодействующих в процессе воспитания сторон, как оно видится автору. Здесь нет единогласия – монолога учителя, общение обретает свою подлинную диалогическую сущность: оно становится совместным восприятием, обсуждением общей увиденной ситуации, проблемы.

Сухомлинский многократно подчеркивает необходимость обращения к подросткам «как к единомышленникам, как к равным себе» (*там же*, с. 195). В качестве иллюстрации можно привести следующий его пример: «Рассказы о гражданстве я называю беседами – и не случайно: хотя и говорит только воспитатель, а воспитанники, затаив дыхание, слушают, но познание гражданской красоты и доблести моими воспитанниками является нашей беседой. Я призываю маленьких граждан – и они отвечают на мои призывы тончайшим движением души... Великая воспитательная сила беседы о гражданстве раскрывается тогда, когда мы – я, воспитатель, и мои маленькие граждане – словно сливаемся в единое целое и вместе познаем, открываем великий мир гражданства» (*там же*, с. 33).

К характеристике психологического облика воспитателя Сухомлинский обращается неоднократно, и это понятно: «воспитатель творит самое большое достоинство – человека» (*там же*, с. 32). Роль, а точнее миссия, педагога в воспитательном процессе исключительно многозначна, многогранна. Вот как об этом пишет сам Сухомлинский: «В этом сложном оркестре самовоспитания педагогу принадлежит ответственная роль дирижера и композитора, первой скрипки и главного ценителя мастерства других» (*там же*, с. 153).

Одним из важнейших показателей педагогической культуры, по мнению Сухомлинского,

является «властвование над детьми – одно из труднейших испытаний для педагога» (*там же*, с. 215). «Инструмент этот весьма необходимый и одновременно небезопасный, – пишет автор. – Все зависит от того, как им пользоваться, с какими побуждениями подходить к человеку» (*там же*). Сухомлинский в высшей степени диалектично понимает природу, характер власти воспитателя – она подводит воспитанника к активной позиции субъекта воспитания, то есть к самовоспитанию. «Я властитель души своего воспитанника лишь постольку, – пишет автор, – поскольку мне удалось достичь того, что он, мой воспитанник, стал властителем собственной совести» (*там же*, с. 152). «Нужно пробуждать у каждого человека стремление к выражению себя. Педагогу для этого следует направлять творческие силы и способности своих воспитанников так, чтобы каждый маленький человек, каждый подросток был прежде всего воспитателем самого себя, – подчеркиваю это еще раз; только при этом условии он – ваш воспитанник» (*там же*).

Мудрость власти педагога, по мнению Сухомлинского, состоит в его способности глубоко понять, проникнуть в особенный мир детства: «В детский мир нельзя механически переносить представления, принципы, закономерности отношений из мира взрослых» (*там же*, с. 223). В то же время это довольно типичная, принципиальная ошибка в работе с детьми, которая ведет к непониманию сути мотивов детских поступков. «Мудрость власти педагога над ребенком – это большое творчество, глубокое сердечное проникновение в мир детских мыслей и чувств, умение понимать язык детства, беречь в себе чистую каплю детства и в то же время не стать на одну доску с ребенком по уровню его развития» (*там же*, с. 229). «Сильные средства», полагает Сухомлинский, обычно свидетельствуют о бессилии педагога: «Не допускайте, чтобы в вашу лабораторию гуманизма ворвался стук кулака по столу и окрик» (*там же*, с. 232).

Таковы кратко некоторые (далеко не все!) принципиальные моменты педагогической системы Сухомлинского. В данном контексте для нас существенно оттенить ее акцент на реальной, прежде всего эмоциональной, активности обеих взаимодействующих в процессе воспитания сторон, на опосредствованном общественно значимыми ценностями характере активности. Последнее обстоятельство принципиально отличает рассматриваемую форму гуманизма от абстрактного гуманизма западной гуманистической психологии. Наконец, следует отметить, что, обосновывая высокую, в частности психологическую, миссию учителя, Сухомлинский постоянно подчеркивал мысль о необходимости и возможности развивать умения, требуемые воспитателю, воздействовать на них в этом направлении. Все это в высшей степени релевантно методологическому обоснованию практики социально-психологического тренинга.

4.4. Социально-психологический тренинг: воздействие как интенсивное общение

4.4.1. Общая характеристика социально-психологического тренинга

В советской психологии принцип деятельностного опосредствования активно осваивается и как основа развития объяснительных психологических теорий, и как фундаментальная предпосылка построения стратегии и тактик психологического воздействия. Правда, до последнего времени психологические теории развивались преимущественно как объяснительные. Например, это касается активно разрабатываемой социально-психологической теории коллектива. Собственно проблемы воздействия были представлены в основном в педагогике. Но как с точки зрения запросов практики, так и с точки зрения полноты самой теории психологическое отреафлексирование упомянутых проблем и соответствующее

доставление теорий становится все более актуальным и необходимым.

Как уже отмечалось, нас интересуют проблемы воздействия главным образом в их социально-психологическом контексте. В этой связи остановимся на логике выхода к данным проблемам концепции деятельностного опосредствования социально-психологических образований в группе. Из центральной идеи деятельностного опосредствования всей системы отношений в группе следует представление о стратегическом пути совершенствования, а в случае необходимости и преобразования социально-психологической групповой реальности: если детерминантой этой реальности выступает совместная деятельность, то и перестраивать, изменять социально-психологические характеристики группы, влиять на них следует прежде всего посредством изменения, перестройки совместной деятельности. Данный принцип вытекает из самой логики концепции (А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский).

Ясно, однако, что использование этого принципа применительно к конкретной ситуации социально-психологического воздействия предполагает его значительную дальнейшую конкретизацию и развитие. В частности, это относится к базовым категориям «совместная деятельность», «опосредствование». Обычно при описании комплекса, опосредствующего групповые феномены и процессы, упоминаются следующие компоненты: «что группа делает» – имеется в виду содержание групповой деятельности; «во имя чего» выполняется эта деятельность, то есть каковы ее цели; и, наконец, «как» деятельность реализуется, каковы, в частности, ее формы организации. Подобное структурирование детерминанты межличностных отношений воспринимается как первичное, нуждающееся в дальнейшем раскрытии и детализации всех частей схемы. От этого принципиально зависит решение вопроса о направлениях и формах влияния на развитие группы.

Другим важным аспектом здесь является адекватная интерпретация характера связи совместной деятельности как детерминанты социально-психологической реальности группы и самой этой реальности. Представляется неправомерным понимание этого отношения как жестко однозначного, лишь односторонне направленного от совместной деятельности к межличностным отношениям; кроме того, было бы упрощением интерпретировать эту связь как ситуацию точечного соответствия каждого отдельного элемента детерминанты конкретному элементу психологической реальности. На наш взгляд, в данном случае речь должна идти о том, что вся социально-психологическая феноменология группы выступает в целом производной от совместной деятельности. Но во-первых, отдельные компоненты этой феноменологии по-разному надстраиваются над деятельностной основой, располагаясь ближе к ней или оказываясь в большем отдалении. А во-вторых, в свою очередь, в то же самое время они активно влияют на эту деятельность, характеризуются относительной самостоятельностью, в частности собственной внутренней логикой, лишь в конечном счете задаваемой деятельностной основой. Так, определяемые деятельностью межличностные, психологические отношения, в свою очередь, опосредуют деятельность, и это вполне естественно с точки зрения принципов марксистской диалектики. Социально-перцептивные групповые процессы вторичны, зависимы, как выявлено в ряде исследований, от уровня развития группы, характера совместной деятельности. Но показана также зависимость типа социальной перцепции от коммуникативной среды, той формы общения, в недрах которой возникают процессы межличностного восприятия. Таким образом, связь социальной перцепции с деятельностью следует понимать не только как прямую, непосредственную, но и как опосредуемую формами общения. И, конечно, в контексте анализа проблем воздействия важно учитывать, что вторичные, в частности социально-перцептивные, процессы, в свою очередь, выступают важным каналом влияния на групповое развитие.

Складывающаяся в настоящее время область социально-психологического тренинга

ориентирована как раз в этом направлении – воздействие на групповое развитие посредством оптимизации форм межличностного общения (понимаемого в единстве его коммуникативного, перцептивного и интерактивного аспектов). В логике деятельностного подхода подобный путь не является стратегическим путем оптимизации социально-психологических характеристик. Таковым выступает, как уже отмечалось, прямое изменение параметров деятельностной основы. Однако данный основной, но отнюдь не единственный путь дополняется, как правило, рядом вспомогательных приемов, например ориентированных на повышение уровня психологической культуры членов коллектива. В этом, кстати, убеждает и богатый опыт советской педагогики; мы имеем в виду подходы к формированию детского коллектива, представленные прежде всего в системах А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского. Таким образом, из тезиса о том, что социально-психологическая реальность в конечном счете и в основном детерминирована внепсихологическим образованием – внешней практической деятельностью, отнюдь не вытекает, что эта деятельность является единственным и прямолинейным фактором воздействия на психологию личности, группы. Следует признать, что сложная проблема характера данного отношения пока недостаточно раскрыта в ее гносеологическом, психологическом преломлении, и сама по себе она выступает исследовательской областью принципиальной методологической важности. Особенно остро это обнаруживает разработка вопросов психологического воздействия, и социально-психологического тренинга в частности. Однако и на современном уровне осмысления ситуации ясно, что проблематика социально-психологического тренинга естественно вписывается в принципиальные рамки диалектически интерпретируемого деятельностного подхода.

В зарубежной психологии традиционно активно разрабатывается различного рода «психологическая технология» для решения широкого круга проблем в самых различных областях. В этой традиционности явно представлена тенденция западной психологии психологизировать социальные процессы. В поисках средств стабилизации капитализма, средств адаптации человека к противоречиям этого общества психология всегда привлекала к себе пристальное внимание. Многие американские авторы даже пишут о феномене «психологической революции», выразившейся в том, что «современная психиатрия и психология стали фактически господствовать во всех аспектах американской жизни». Такой подход, естественно, служит определенным социальным и идеологическим целям капиталистического общества. Используемый в различных программах вмешательства набор приемов и средств, как мы видели, достаточно широк. Разумеется, преобладают здесь «технологии», не деятельностно, но просветительски ориентированные, что вполне соответствует духу базовых принципов теоретических школ западной психологии.

Эта принципиальная оценка, конечно, не означает отрицания зарубежного опыта, определенных конкретных достижений, например, в разработке отдельных методик, полученных эмпирическим путем. Критически переосмысленный с позиций марксистской психологии, этот опыт необходимо учитывать при разработке общих проблем и конкретных методов социально-психологического воздействия, адекватных методологическим принципам советской психологии.

Мы, разумеется, далеки от того, чтобы в данной главе касаться всей системы возможных приемов, методов воздействия на развитие личности и группы и остановимся на одной форме, осваиваемой в последнее время, – это активная социально-психологическая подготовка к общению, или социально-психологический тренинг. Уделяя первоочередное внимание данной форме, мы хотели бы избежать впечатления, будто исходим из предпосылки, что она является магистральной, преобладающей по своему вкладу в развитие группы и личности. Акцент

обусловлен в основном активностью этой области в настоящее время, ее новизной и отчасти, конечно, личным предпочтением автора.

Развертывание проблематики социально-психологического тренинга вызвано, естественно, не модой. Оно позволяет психологии подойти к решению ряда значимых проблем, реально поставленных в различных областях общественной практики. В первую очередь мы имеем в виду проблему подготовки руководителей в сферах производства, образования, здравоохранения и т. п. Решение данной проблемы предполагает, в частности, широкую подготовку руководителей к практике управления, в том числе по социально-психологическим вопросам. Общеизвестно, что в настоящее время руководителю в решении производственных, межличностных проблем недостаточно ограничиться опорой лишь на здравый смысл, традицию, опыт. Это относится к руководителям самых различных коллективов – производственных, учебных, научных, спортивных и т. д. Большие и очевидные требования к психологической компетентности предъявляет сегодня работа учителя школы, преподавателя вуза, спортивного тренера, врача, профессиональная деятельность которых реализуется прежде всего в сфере общения.

Становление в нашей стране практики психологических служб, ориентирующих психолога на различные формы активного вмешательства, остро ставит вопрос и об активной психологической подготовке самого специалиста-психолога. Имеется в виду не просто его высокая информированность по психологическим вопросам, теоретическим и методическим, не только подготовка к исследовательской работе, но и готовность к профессиональному оказанию практической психологической помощи. Пока такая форма подготовки в достаточной мере не сложилась. Социально-психологический тренинг представляет направление реального поиска в этом отношении.

Называя области общественной практики и социальные процессы, объективно формирующие потребность и необходимость разработки проблем социально-психологического тренинга, следует подчеркнуть, что некоторые существенные особенности современного социального развития не просто умножают количество социально-психологических проблем, но в ряде отношений делают эти проблемы более острыми и сложными. Так, сопровождающие научно-техническую революцию интенсификация социальных связей личности, расширение поля ее общения, постоянно растущие нагрузки на психическую деятельность делают процессы общения все более разнообразными и напряженными. Это предъявляет повышенные требования к культуре общения, к умению быстро и адекватно ориентироваться в многочисленных разнородных коммуникативных ситуациях. Последнее, в свою очередь, предполагает овладение эффективной техникой общения, навыками глубокого понимания себя, партнера по общению, которым может выступать и группа, характера ситуации в целом. Подобная социально-психологическая компетентность личности делает ее в известном смысле подготовленной и, следовательно, более защищенной перед лицом современной интенсификации всей практики межличностного общения, что является немаловажным фактором, в частности, в плане психопрофилактики и психогигиены. Как показано, например, в исследовании А.С. Кондратьевой, недифференцированное, огубленное знание человеком социальных норм, возможных свойств других людей и своих возможностей дает социально-неадекватное поведение, так что возникающее рассогласование ожидаемого и реального приводит к напряженному фону отрицательных эмоций. В работе подтверждена гипотеза о повышенной стрессоуязвимости лиц с недостаточной социально-психологической компетентностью (Кондратьева, 1980). Важный круг подобных проблем связан также с подготовкой к семейной жизни, с сохранением и укреплением семьи, равно как и с целым рядом других областей и аспектов жизни современного общества (сфера обслуживания,

деятельность различного рода групп в условиях продолжительной изоляции и т. д.).

В самом широком смысле под социально-психологическим тренингом обычно понимают своеобразные формы обучения знаниям и отдельным умениям в сфере общения, а также формы соответствующей их коррекции. С точки зрения содержания круг задач, решаемых средствами СПТ, широк и разнообразен, и соответственно разнообразны формы тренинга. Все множество этих форм можно разделить, в частности, на два больших класса: а) ориентированные на развитие специальных умений (например, умение вести дискуссию, разрешать межличностные конфликты) и б) нацеленные на углубление опыта анализа ситуаций общения – имеется в виду повышение адекватности анализа себя, партнера по общению, групповой ситуации в целом. Следует отметить, что эта последняя задача решается и в первом случае, но лишь как сопутствующая, а не основная. В качестве основной она выступает в специализированных группах самоанализа, или группах тренинга сензитивности.

Что касается методов СПТ, то здесь наряду с использованием традиционных лекций, семинаров, бесед по социально-психологической проблематике акцент делается на разработку так называемых активных методов. Существует множество классификаций этих методов тренинга, но, по сути, все они более или менее явно выделяют две большие частично пересекающиеся области – групповые дискуссии и игры. Метод групповой дискуссии используется в основном в форме анализа конкретных ситуаций и в форме группового самоанализа. Среди игровых методов наиболее широкое распространение получил метод ролевых игр. Упомянутые методы могут использоваться каждый в отдельности, однако чаще всего они входят составной частью в комплексные программы, включающие набор различных методов – в зависимости от поставленных задач и материальных возможностей.

Все методы СПТ характеризуются, во-первых, ориентацией на широкое использование обучающего эффекта группового взаимодействия. Во-вторых, эти методы реализуют принцип активности обучающегося через включение в обучение элементов исследования. Если традиционные методы ориентированы в основном на то, чтобы донести готовые знания, то здесь участники-исследователи сами должны прийти к ним. В-третьих, названные методы предполагают своеобразный вариант обучения на моделях.

При всем разнообразии методов СПТ в целом методы групповой дискуссии являются базовыми, так как в той или иной модификации они практически всегда входят во все другие. Кроме того, занятия по некоторому методу обычно записываются на магнитофонную ленту или осуществляется их видеозапись. Эта звуко- и видеозапись используется руководителем тренинга не только для собственного анализа занятий, но организуются также прослушивание и просмотр этих записей участниками с целью проведения соответствующей групповой дискуссии.

Постановка в традиционной психологической области обучения столь новых, нетрадиционных задач приводит к пересмотру ряда проблем данной области, в частности к новому видению самой структуры учебно-познавательной ситуации, системы отношений в ней. Возможны различные соотношения психологических позиций партнеров в общении. Как было видно из анализа зарубежного опыта в первой главе, разработка проблем социально-психологического тренинга особенно явно, остро обнаружила узость, ограниченность бихевиористской схемы психологического воздействия, обучающего воздействия в том числе. Известно, что в бихевиоризме в качестве основной формы взаимодействия рассматривается подражание (имитация). Обращение к механизму подражания оказывается достаточно плодотворным для понимания природы репродуктивного поведения, основной реальности, исследуемой в бихевиоризме. Однако этим поведением отнюдь не исчерпывается вся реальность психологических проявлений человека. Еще на заре становления

зарубежной социальной психологии, когда подражание было объявлено в известной концепции Г. Гарда универсальным механизмом, и в частности универсальной формой взаимодействия людей, критики справедливо подчеркивали, что в этом случае совершенно невозможно понять возникновение нового. Проблема интерпретации новаторских, творческих проявлений человека оказывается достаточно сложной и для современных зарубежных авторов, работающих в русле необихевиоризма.

В области подготовки людей к общению, естественно, не обойтись без использования обучения по образцам. Однако можно ли избрать это стратегической ориентацией в данной области? Ответ на такой вопрос зависит прежде всего от представления о психологически развитой личности. В отечественной психологии важнейшим показателем психологической зрелости выступает активность личности, ее готовность к творческой деятельности. В этом смысле ориентация на формирование исключительно адаптивных образцов поведения оказывается явно ограниченной установкой и, главное, не согласующейся с исходной объяснительной моделью личности.

Напоминание об издержках абсолютизации бихевиористской схемы воздействия представляется нам актуальным, поскольку интерпретация личности, группы как активного субъекта деятельности довольно часто не распространяется на ситуации психологического воздействия, по существу не реализуется в них. Например, в работе социального психолога над оптимизацией психологического климата в группе нередко объективно превалирует установка на группу как на некий объект – пассивный приемник воздействия. Показательны в этом отношении и коммуникативные ситуации, обстоятельно проанализированные А.У. Харашем (*Хараш*, 1978). Парадокс состоит в том, что признание идеи активности личности в объяснительной схеме часто соседствует с отступлением от этой идеи в схемах воздействия, где она по существу подменяется паттерном «субъект – объект». Подобное рассогласование не редкость и в исследовательских программах, когда в схему эксперимента, по сути своей схему воздействия, закладывается тот же неотрефлексированный паттерн.

Возвращаясь вновь к бихевиоризму, заметим, что в силу логики своих исходных предпосылок он ориентирует обучение на формирование преимущественно операционно-технологической стороны. При этом в случае социально-психологического тренинга задача сводится к обеспечению техники общения. Ни в коей мере не умаляя роли упомянутого аспекта, мы тем не менее не рассматриваем его в качестве определяющего и тем более единственного, ведущего. Анализ показывает, что путь «индивидуальной репродукции фиксированных технических приемов» оказывается далеко не всегда оптимальным в освоении деятельности (*Панюшкин*, 1980, с. 44). Тем более это справедливо в области общения. Как отмечает И.С. Кон, «искусству душевного контакта нельзя научиться по учебнику или свести его к какой-то сумме правил. Его важнейшая предпосылка – чуткость и душевная открытость самого воспитателя, его готовность понять и принять нечто новое и непривычное» (*Кон*, 1980, с. 182).

В подходе к построению социально-психологического тренинга, в комплектовании и обосновании его процедур мы исходим из ряда предпосылок, явившихся результатом одновременно и теоретической, и эмпирической работы. Главной среди них является принятие в качестве основополагающей концептуализации общения модели «субъект – субъект» во всех вариантах ее развертывания, предполагающих привлечение представления о субъектах в их отношении к объекту и друг к другу (Б.Ф. Ломов). Принятие за основу схемы «субъект – объект» или «субъект – субъект» представляется принципиальным, поскольку это определяет выбор соответствующей содержательной и методической стратегии работы в целом. Реализация диалогической, субъект-субъектной формы общения составляет, на наш взгляд,

существо, стержень методов социально-психологического тренинга. Конечно, это не следует понимать как полное забвение, отбрасывание субъект-объектной схемы. В ней находит выражение отдельная грань, частная форма взаимодействия людей. Как отмечает, например, А.У. Хараш, «передача алгоритмов действия не только не нуждается в диалоге, но и отрицает его, ибо диалог грозит алгоритмам утратой их непререкаемой завершенности, без которой они не могут эффективно “штамповать” инструментально-исполнительскую активность обучаемого. Поэтому в случае передачи алгоритмов действия, взятых в абстракции от предмета, наиболее адекватной формой коммуникативного воздействия является односторонний и категорический инструктаж» (Хараш, 1979, с. 28). Упомянутый автор завершает приведенное высказывание суждением о том, что передача деятельности предполагает два типа воздействий. «Акт общения разворачивается сразу в двух плоскостях, диалогической и монологической, и специфика общения и коммуникативного воздействия, его психологический механизм, лежит не в какой-то одной из них, а в их взаимодействии» (там же, с. 31). Тем не менее необходимо подчеркнуть, что речь в данном случае идет не о взаимодействии равноправных форм: диалог является основной сущностью общения, а монолог выступает редуцированной формой диалога.

Рассматриваемая проблема привлекает к себе внимание в настоящее время не только на уровне методологического анализа общения и деятельности, но и в подходе к конкретным вопросам психолого-педагогического взаимодействия, например учителя и учащихся. «Организация процесса усвоения в традиционной системе образования узаконила преимущественно один тип учебного взаимодействия в качестве ведущего, – пишет В.Я. Ляудис. – Это такое взаимодействие, где резко разведены и поляризованы позиции учителя и ученика. Активность последнего регламентируется в узких рамках имитации действий учителя, подражания задаваемым образцам. Учебное взаимодействие по типу имитации порождает и соответствующую форму усвоения опыта – репродуктивную, которая характерна для всех этапов обучения – от начального до конечного» (Ляудис, 1980, с. 38–39). По мнению автора, «в условиях сотрудничества с учителем, не регламентированного задачей немедленного освоения конкретных способов действия, составляющих элементный уровень организации деятельности, обеспечивающих технику ее исполнения, активность ученика направляется в русло совместного достижения продукта, адекватного социальному смыслу деятельности. В этой связи здесь возникает совершенно особая ситуация познавательного развития учащихся» (там же, с. 41). Экспериментальное изучение некоторых эффектов реализации продуктивного учебного взаимодействия обнаружило, в частности, расширение спектра мотивов учения, возникновение высокой готовности к совместному действию, перестройку межличностных отношений и т. п.

Представляется, что в области подготовки к общению, коррекции общения взрослой психически устойчивой личности предпосылкой продуктивности является принятие диалогической реальности общения в качестве отправной и ведущей. Преобладание в сфере учебного взаимодействия субъектно-объектной схемы связано, в частности, с достаточно распространенным упрощенным представлением об изменении личности и средствах его достижения – чуть ли не по аналогии с заменой детали в испортившемся приборе, когда, например, хозяин телевизора обнаруживает неисправность и принимает меры к ее устранению. В случае каких-либо трудностей у человека в общении дело обстоит, конечно, совсем иным образом. Тем не менее сплошь и рядом упускается из виду, что субъектом интенции к изменению, субъектом решения об изменении выступает сам субъект изменения. Это одно из важных следствий субъект-субъектной модели общения. Интересно отметить, что названное «упущение» характеризует порой не только исследователей, но и самих людей, желающих измениться. Об этом свидетельствует, например, утвердившийся стереотип ожидания

психологической помощи в совершенно определенной форме конкретного совета-поучения, хотя из повседневного опыта известно, что нет ничего более легкого, чем дать такой совет, и нет ничего более трудного, чем следовать ему. В подобной позиции ожидания конкретной подсказки можно обнаружить тенденцию к уходу от собственного принятия решения, интенцию переложить это на другого человека. В этом убеждает, в частности, опыт работы психологической консультации. Можно предположить, что в формирование подобной пассивной психологической позиции вносит определенный вклад вся история учебных взаимодействий индивида, которые сегодня преимущественно втягивают его не в роль искателя и творца, а роль пассивного ведомого, ожидающего подсказки на каждом шагу (Леонтьев А.А., 1979).

Интересны в этом отношении результаты уже упоминавшихся исследований, проведенных под руководством В.Я. Ляудис (Ляудис, 1980). Диагностический эксперимент показал, что первоклассники и второклассники по сравнению с учениками пятого и четвертого классов принимали и выполняли творческую задачу (сочинение сказки) с большей готовностью. «В поведении же пятиклассников в этой ситуации отмечалась некоторая робость, желание использовать какую-либо помощь, получить подсказку. Мы связывали эти различия в принятии и выполнении творческой учебной задачи отнюдь не только с возросшей критичностью и требовательностью к себе учеников средней школы, которые несомненно отличаются от младших школьников большей зрелостью самооценки. Существовал целый ряд доказательств, заставляющих понять такую реакцию пятиклассников, как проявление укоренившегося подхода к решению учебной задачи как задачи репродуктивной. Этот традиционный тип школьного задания создавал рутину привычного учебного реагирования. Вместе с тем за привычкой к определенному типу учебных реакций обозначалась ригидность социальной позиции ученика, ригидность его роли. Он привык к определенной форме взаимодействия, к одному-единственному амплуа – роли ученика, к позиции ведомого, контролируемого, оцениваемого на каждом шагу, направляемого, но не того, кто создает продукт на свой собственный страх и риск» (там же, с. 47–48). Приведенные факты согласуются с результатами собственных наблюдений автора в ходе социально-психологического тренинга, где, как правило, первой реакцией группы на нетрадиционную познавательную задачу оказывается не готовность к поиску способов ее решения, но настойчивое ожидание и даже требование указания соответствующих путей. Перестройка традиционно обозначенных позиций «учитель – ученик» не всегда происходит легко, порой приводит к агрессивным проявлениям участников.

Все вышесказанное подводит к дальнейшей конкретизации субъект-субъектной модели общения применительно к построению социально-психологического тренинга. По-новому, в частности, выступает в этом контексте задача разработки специальных диагностических процедур, поскольку иначе осмысляются характер, роль диагностической стадии в процессе обучения. Известно, что диагностика – это необходимое звено в ситуации обучения. В контексте социально-психологического тренинга речь идет о диагностике особого рода. Здесь дело состоит не только и не столько в том, чтобы психолог решил диагностическую задачу, сколько в том, чтобы каждому участнику обеспечить условия самостоятельного решения этой задачи с помощью других. То есть речь идет о том, чтобы каждый участник мог самостоятельно диагностировать свои возможности и трудности в конкретных коммуникативных ситуациях. Подобная активная позиция самодиагностики – необходимая предпосылка всякой деятельности, направленной на возможное изменение, коррекцию в сфере общения. Как показывает опыт повседневного, в частности педагогического, общения, обычно недостаточно просто указать человеку область реального несоответствия, его неадекватности. Необходимо

подвести человека к тому, чтобы он констатировал это сам для себя. Как отмечал В.А. Сухомлинский, подлинное воспитание «совершается только тогда, когда есть самовоспитание». Представляется, что это общее суждение справедливо и в отношении характера диагностики, существенного момента всякого корректного обучающего, воспитывающего воздействия.

С точки зрения принятой методологической позиции, этап отрефлексирования себя в общении выступает естественной стадией, предпосылкой решения всех других задач в этой области. Ситуация обучения трансформируется таким образом, что этап диагностики не просто предшествует ей, но составляет ее органическую часть. Диагностика – это уже обучение. Как показывает опыт, в некоторых случаях (для одного контингента) решение диагностической задачи выступает лишь первичной, подготовительной стадией, а в других случаях (для другого контингента) социально-психологический тренинг сводится к оказанию помощи в самодиагностике и этим ограничивается: получив новые для себя сведения, человек самостоятельно работает, используя их для оптимизации общения. Мы исходим из релевантности подобного подхода обеим основным формам тренинга, разрабатываемым в настоящее время: и форме, нацеленной на развитие отдельного умения, и форме, ориентированной на приобретение, углубление опыта анализа ситуаций общения. В том конкретном опыте тренинга, о котором пойдет речь в настоящей работе, преобладает именно диагностическая направленность, то есть акцент на способах решения специфицированной диагностической задачи.

Каковы же конкретно основные направления решения понятой таким образом задачи диагностики в рамках социально-психологического тренинга? Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к опыту наиболее показательных в данном отношении групп самоанализа, или групп интенсивного общения (еще одно используемое название – группа открытого общения). Заметим, что речь здесь в сущности идет о группе методов, объединяемых рядом сходных характеристик и в то же время значительно варьирующих.

Определяя социально-психологический тренинг в целом как один из способов повышения компетентности человека в сфере общения, обычно имеют в виду три основных плана общения – коммуникативный, перцептивный, интерактивный (Андреева, 1980). В настоящей работе мы сосредоточимся в основном на задачах социально-перцептивного плана, поскольку полагаем, что перцептивные изменения являются признаком, свидетельством интересующих нас изменений на диагностическом уровне. В той частной разновидности тренинга, о которой идет речь, в качестве основной, общей для участников выступает задача отрефлексировать собственные социально-перцептивные возможности, характеристики и в этом смысле решить диагностическую задачу. В качестве отдельных составляющих имеются в виду диагностика участником ориентированности в самом себе, в других воспринимаемых им людях, в групповом процессе в целом. Названный комплекс выступает как триединый, поскольку решение каждой задачи в отдельности полагает органическое единство, соотнесенность с решением двух других. Последнее не означает, конечно, что в каждом конкретном цикле занятий решаются одновременно и в равной мере все три задачи. Как правило, преобладает акцент на одной или двух из них. Рассмотрим последовательно содержание каждой из обозначенных задач, начав с задачи диагностики чувствительности к восприятию групповых процессов.

Необходимой предпосылкой ориентации в процессах групповой динамики является, естественно, получение информации об этих процессах из лекций, семинаров, чтения соответствующей литературы и других аналогичных традиционных источников. Однако опыт показывает, что этих сведений, как правило, недостаточно, чтобы действительно чувствовать, образно говоря, пульс группы: своевременно диагностировать линии напряжения, конфликта в

группе, видеть назревающий раскол на группировки и в целом динамику статусной, коммуникативной структур и т. д. Приобретение подобного опыта невозможно без соприкосновения с реальной практикой. Главным здесь является, конечно, погружение в практику повседневной групповой работы и оттачивание необходимого, например, руководителю мастерства самой жизнью. Но необходимы также поиски возможных форм помощи руководителю-практику, поскольку его пробы и ошибки, иногда затянувшиеся, могут оборачиваться драматическими психологическими, а в конечном счете и производственными издержками.

В этой связи обращают на себя внимание результаты, полученные Я.Л. Коломинским и Н.А. Березовиным, которые свидетельствуют об отсутствии прямой связи между длительностью стажа работы учителя в школе и уровнем его проникновения в мир ученического коллектива: молодые учителя (до пяти лет стажа) адекватнее, глубже понимают учащихся (Коломинский, Березовин, 1977). Таким образом, далеко не всегда рост практического опыта работы оказывается достаточной предпосылкой оптимизации. Тренинг, направленный на повышение восприимчивости к групповым процессам, мы рассматриваем как один из подходов к решению обозначенной задачи.

Можно утверждать, что развитие социально-психологической наблюдательности, понимаемой как «способность точно судить о взаимоотношениях в группах», профессионально необходимо преподавателю, психологу, любому руководителю коллектива. Задача обучения пониманию, чувствованию межличностных отношений стоит особенно остро, если учесть некоторые данные эмпирических исследований, свидетельствующие о том, что, например, педагоги, воспитатели далеко не всегда обнаруживают адекватное восприятие места ребенка в структуре групповых отношений, что, несомненно, мешает налаживанию контакта, успеху воспитательной работы в целом. Озабоченность вызывает и установленный в исследованиях частый факт необращенности руководителей коллективов к данному спектру психологической реальности – он просто не видится, не вычленяется в качестве «фронта работы». Эта неразвитость психологической сферы активности руководителя, в основном производственная наполненность программ его деятельности, вызывает неудовлетворенность подчиненных, о чем свидетельствуют данные изучения, в частности, производственных коллективов.

В исследованиях, посвященных проблемам личности, в последнее время используется понятие имплицитной теории личности. Нам представляется, что применительно к группе также можно предположить наличие у человека аналогичных имплицитных представлений. В этом отношении общение в тренинге имеет задачей помочь участникам, в известном смысле открыв для себя групповую реальность, отрефлексировать свое имплицитное, или наивное, диффузное восприятие этой реальности. Последнее создает, в свою очередь, предпосылку повышения, по выражению Б.Г. Ананьева, «уровня социальной перцепции», позволяет отойти от мифов здравого смысла.

Обращаясь к формулировке в рамках социально-психологического тренинга задач, относящихся к познанию другого человека, отметим, что эта область социально-перцептивных исследований, пожалуй, наиболее широко представлена в современных исследованиях социальной перцепции по сравнению с другими (Андреева, 1977; Бодалев, 1965). Однако в подавляющем большинстве случаев исследователи ограничиваются изучением особенностей восприятия, познания людьми друг друга в статике, опуская динамический аспект социальной перцепции, в особенности в групповом контакте. Обращение к изучению процессов социальной перцепции в группах социально-психологического тренинга может способствовать преодолению данного пробела. Группа тренинга дает возможность проследить за достаточно короткое время метаморфозы, которые претерпевает образ другого от первого впечатления до

формирования достаточно устойчивого представления. Это один из возможных эффектов в научно-исследовательском плане.

Что касается задач и эффекта для самих участников, то здесь следует в первую очередь иметь в виду возможность непосредственной верификации собственных представлений относительно характера познания другого. Весь спектр представлений каждого человека о том, как он познает других людей, естественно, носит гипотетический характер, хотя опосредованно и частично они проверяются в практике повседневного общения и совместной деятельности. В группе социально-психологического тренинга рассматриваемого типа участник получает редкую возможность непосредственно соотнести, сопоставить свое видение других участников в данном групповом контексте с тем, как их видят остальные. В социальной психологии, где отсутствует возможность «проверить точность восприятия другого человека путем прямого сопоставления с данными объективных методик» (Андреева, 1980, с. 154), данное сравнение – важный способ проверки точности познания, его специфики.

Этот характерный для тренинга диагностический социально-перцептивный эффект не единственный. Безусловно привлекательна связываемая с ним возможность оптимизации социально-перцептивных характеристик. К настоящему времени вычленено множество компонент перцептивной компетентности – наряду с точностью это гибкость, объем, дифференцированность, избирательность, степень стереотипизации и т. д. Пока они представлены в основном как внесистемный набор парциальных показателей развития когнитивной структуры. Установка на оптимизацию социально-перцептивных параметров, в частности точности межличностного восприятия, исходит обычно из предположения, что чем лучше человек знает других людей, тем лучше, конструктивнее он с ними общается. К настоящему времени исследовательские данные на этот счет не вполне однозначны, тем не менее показательны. Например, обнаружена низкая, но позитивная корреляция между точностью восприятия и эффективностью лидера.

Представляют интерес полученные в отечественных исследованиях данные о связи уровня понимания личности учащегося и уровня педагогического мастерства учителя. Например, исследование Л.Г. Ахтариевой (1979) показало, что в структуре психологической подготовленности студентов к профессионально-педагогической деятельности центральным образованием оказались гностические умения, среди которых существенны умения распознавать особенности внутреннего мира воспитываемых, использовать индивидуальный подход к ним (Кондратьева, 1980). В исследовании С.В. Кондратьевой обнаружено, что «по мере повышения уровня понимания детей меняется количественно-качественная характеристика способов общения учителя с этими детьми: уменьшается общее количество воздействий; репертуар этих воздействий расширяется (например, у учителя-мастера общее количество воздействий на класс меньше, чем у немастера, но у мастера они значительно разнообразнее); увеличивается количество положительных оценок личности учеников, независимо от их успеваемости; требования и приказы сменяются советами и просьбами; чаще проявляется умение предвидеть результативность воздействия» (там же, с. 144). С приведенными данными согласуются факты и другого рода, к сожалению, свидетельствующие о том, что порой учителя поверхностно воспринимают учащихся, в психологическом отношении некомпетентно интерпретируют их проявления. Показательны, в частности, школьные характеристики на учащихся. Их анализ обнаружил, например, такой поразительный факт: «учителя вообще редко характеризуют эмоции и чувства детей» (там же, с. 145). Вероятно, бедность психологического словаря в данном случае отражает обедненность педагогического подхода, определенную «урезанность» восприятия той области психологической реальности, которая сплошь и рядом является основой эффективного

воспитательного воздействия.

Насущность вопроса о том, как продвинуть человека к более глубокому пониманию других людей, не подлежит сомнению. Социально-психологический тренинг – это одно из направлений поиска ответа на данный вопрос. Заметим, что если для сферы психологии подобный поиск является относительно новым, то в некоторых других областях, например в практике подготовки актеров, режиссеров, в этом отношении накоплен определенный эмпирический опыт. Их подготовка с необходимостью предполагает развитие, тренировку наблюдательности, умения «разбираться в явлениях внутреннего душевного мира человека». Ю. Кренке, автор «Практического курса воспитания актера», пишет по этому поводу следующее: «Наблюдая внешние проявления человеческого поведения (жесты, походку, речь, смех, плач, манеру держать себя, носить костюм и т. п.), надо пытаться как бы заглянуть внутрь человека, уяснить себе внутренние причины того или иного его поведения; постараться проникнуть в сущность какого-либо явления; попытаться понять, определить характер человека, особенности, отличающие его от других людей, и, наоборот, уловить то общее, что свойственно большинству людей данной профессии, характера, классовой категории, возраста и т. п.» (Кренке, 1938, с. 130).

Важной предпосылкой продвижения к более глубокому, объективированному познанию других людей выступает понимание самого себя. «Очень многое в нашей способности правильно настраивать себя на другого человека и выбирать наиболее отвечающий обстоятельствам способ поведения зависит от нашего познания не только другого человека, а прежде всего – самих себя...» (Бодалев, 1979, с. 14). Повседневное общение и опыт групп тренинга показывают, что всматриваться в проявления другого человека, анализировать их гораздо легче, чем собственные. Путь к выделению и оценке собственных психических проявлений необходимо опосредован познанием другого. Интересны в этом отношении результаты исследования А.Р. Лурия, проведенные в начале 30-х годов в Узбекистане по инициативе Л.С. Выготского. Оказалось, что неграмотные и малограмотные люди из отдельных кишлаков, участвующие в малообобщественных формах труда, живущие в ситуации дефицита общения, как правило, не только не могли выполнить поставленную перед ними задачу оценить свой характер, отметить свои положительные черты и недостатки, отличие от других людей, но вообще не понимали ее. «Испытуемые исходной группы вообще не могли принять поставленную перед ними задачу. Как правило, они либо отказывались назвать у себя какие-либо положительные или отрицательные качества, либо же относили вопрос к описанию конкретных, материальных фактов их жизни. Иногда эта группа испытуемых в качестве “своего недостатка” указывала на наличие “плохих соседей”, то есть относила требуемую характеристику к другим окружающим людям. Следует отметить, что нередко характеристика других людей давалась ими значительно легче, чем своя собственная характеристика» (Лурия, 1974, с. 151).

В отношении «Я-концепции», по-видимому, чаще, чем в отношении «Ты-концепции»²⁷, возникает опасение, что она не столько вытекает из релевантного осмысления фактов, сколько придумывается человеком для самого себя. В случае «Я-концепции» этот вопрос стоит острее, поскольку известно, что в отношении к себе люди нередко оказываются психологически более бережными. В ситуации социально-психологического тренинга участники имеют возможность эмпирически верифицировать различные компоненты имеющейся у них картины самих себя.

²⁷ «Ты-концепцией» условно обозначено представление о другом человеке, складывающееся в процессе общения.

Сюда же входит, в частности, знание о том, как человек воспринимается другими – сначала по первому впечатлению и как это первое впечатление затем развивается, как «прочитывают», интерпретируют поведение, какие приписываются мотивы, намерения, чувства и т. д. Известно, что процессы атрибуции, то есть интерпретации поведения другого человека, в частности его причин, – существенный момент межличностного восприятия. В повседневном общении обычно на основе одинаковой информации о внешних проявлениях человека партнерами-участниками строятся различные выводы о внутренних коррелятах этого поведения. Социально-психологический тренинг в определенной мере позволяет «раскрыть содержание и механизм этого процесса его участникам и тем самым обеспечить коррекцию в тех случаях, где это надо сделать» (Андреева, 1979, с. 36). Полученные сведения помогают человеку осознать меру соответствия приписываемых ему качеств, причин поведения его собственным оценкам этих своих психологических характеристик, а также его представлениям о том, каков он в глазах других. Задача, о которой идет речь, ставится эксплицитно либо имплицитно во всех формах СПТ, однако возможны тренинговые группы, в которых она сформулирована в качестве основной, точнее, одной из основных.

Важным компонентом в спектре знания участника о себе является представление о том, как его поведение влияет на других, например какой гаммой чувств сопровождаются обычно его те или иные проявления в общении. У каждого из нас на этот счет имеются определенные гипотетические, возможно не вполне осознаваемые, представления, и участие в группе тренинга представляет специальную возможность эксплицитировать их, подвергнуть проверке. Результатом может оказаться либо подтверждение имеющегося суждения, либо открытие для себя нового спектра психологической реальности, который может стать объектом активного исследования в группе. «Через других мы становимся самими собой... – писал Л.С. Выготский. – Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других» (Выготский, 1960, с. 198). Увидеть собственные личностные проявления человек может, не столько заглядывая в себя, сколько всматриваясь в других, обнаруживая влияния, которые он на них производит. Это принципиальное положение выступает одной из методических основ социально-психологического тренинга. Групповой контекст оказывается органической предпосылкой решения задачи самопознания в СПТ.

Исследование самостоятельно открываемой реальности позволяет впервые или по-новому увидеть некоторые привычные, утвердившиеся формы восприятия взаимодействия, обнаружить их возможную ограниченность либо несовершенство. Сопоставление собственного образа, каким мы его представляем, с тем, каким он предстает в глазах других, – по первому впечатлению и в динамике – обычно приводит к открытию дистанции, различий между тем и другим, часто весьма неожиданных, и это может способствовать сокращению случаев неоправданных обобщений в межличностном восприятии, межличностных отношениях.

Итак, социально-психологический тренинг представляет возможность сделать шаг в направлении отрефлексирования собственных проявлений в общении. Освоение собственного внутреннего мира является важным спектром решения личностью задачи постоянного созидания себя. «Чем дальше продвигается человек по жизненному пути, тем более значительное место в структуре личности начинают занимать конфигурации свойств или черт, сформировавшиеся как реакции индивида на свои собственные качества и формы поведения» (Анцыферова, 1978, с. 42).

Одной из задач социально-психологического тренинга, сопутствующих рассмотренным выше, является подведение его участников к осмыслению, с одной стороны, помех, затруднений, характерных для ситуации межличностного общения, а с другой стороны, к уяснению условий и факторов, благоприятствующих, оптимизирующих общение. Что касается,

например, социальной перцепции, то известными источниками трудностей здесь являются эффект ореола, стереотипизации, различие в системе эталонов и т. д. В социально-психологическом тренинге речь идет не просто о получении дополнительной информации в этом направлении, а об эффекте в виде своеобразного интеллектуально-эмоционального сплава, кристаллизованного в пережитом опыте. Здесь возможна следующая аналогия: одно дело быть просто информированным, например, о материнстве и другое дело оказаться в ситуации материнства, пережить ее. В рассматриваемой форме тренинга анализу подвергаются не столько ситуации, в которых оказался кто-то, где-то и когда-то, сколько ситуации, складывающиеся в данной группе в ходе ее развития, и субъектами этих ситуаций выступают сами участники группы. Таким образом, сведения о трудностях, помехах общения оказываются не просто преподносимой извне информацией-инструкцией, но пропускаются сквозь призму личного опыта затруднений участника, отрефлексированного в контексте группового анализа (Приложение 5).

Характеризуя приведенный перечень задач группы интенсивного общения, полезно еще раз напомнить, что он, конечно, не является полным, а выделяет лишь один блок задач – социально-перцептивный, что соответствует этапу первичного освоения и осмысления метода. Завершая изложение данного вопроса, обратимся к конкретным примерам затруднений в общении, иллюстрирующим некоторые задачи, релевантные, на наш взгляд, средствам данной формы социально-психологического тренинга.

Студентка Н., 24 лет, обратилась к психологу с просьбой об участии в группе тренинга, аргументируя ее следующим образом (воспроизводится по протоколу, составленному на основе индивидуальной беседы). Она жаловалась на переживания по поводу ощущаемого ею диссонанса в общении с людьми. Ей кажется, что она вкладывает в отношения к значимым людям много тепла, внимания, заботы. В действительности же у нее уже дважды расстраивались отношения с дорогими ей людьми, главное, что всякий раз основанием служила примерно такая формулировка с их стороны: «ты недостаточно тепла и заботлива, часто невнимательна и т. д.».

Другие примеры-иллюстрации воспроизводятся по магнитофонной записи первых встреч, на которых участники обычно делятся своими ожиданиями относительно предстоящих занятий.

А., 20 лет, студент-психолог. У меня последние два года ощущение, что все люди, с которыми я общаюсь, четко разделились по функциональным каким-то признакам: с этим человеком готовимся к экзаменам, с этим пьем кофе и пр. Я внутренне с этим боролась, так как не могла понять, откуда это, почему я не могу полноценно и глубоко общаться с каждым. Все это очень однобоко. В результате тысяча знакомств и ни одного настоящего, глубокого. Поэтому возврат к школьным дружбам – там такого не было. Я не знаю, в чем причина – во мне, в людях или в ситуации.

И., 36 лет, преподаватель вуза. Я ощущаю большой дискомфорт в моих отношениях с коллегами по работе. Меня беспокоит то, как складывается мое общение с ними: вначале все идет нормально, складываются благоприятные отношения, которые потом почему-то начинают портиться, ухудшаться. Мне это приносит большие переживания, но я совершенно не понимаю, в чем дело. У меня есть одно предположение – иногда мне кажется, что все дело в моей

обидчивости, но я вовсе не уверена в этом.

С., 19 лет, студент технического вуза. Я уже давно за собой заметил, еще до того, как стал интересоваться этими проблемами, что я не знаю, о чем разговаривать с людьми. *Т., 26 лет, педагог, спрашивает С.:* Ты считаешь себя выше? *С.:* Нет, я просто не нахожу тем, я не знаю, о чем говорить, и поэтому я начинаю просто без толку шутить, чтобы заполнить пустоту.

Л., 20 лет, студентка педвуза. Когда я сначала познакомлюсь с людьми, все хорошо, но иногда получается, что видишь человека таким, каким его хочешь видеть. Я чувствую, что очень ошибаюсь в людях. В частности, с ребятами, в классах, тем более, что у меня сейчас практика. И потом хочется узнать, как меня воспринимают, у меня очень часто бывает какая-то неуверенность в себе...

Во всех этих и очень многих других аналогичных ситуациях мы имеем в сущности одну и ту же картину: люди отчетливо сознают факт трудностей в сфере общения, который их тревожит, подчас обескураживает, они полны готовности что-то предпринять, «работать над собой», но совершенно не понимают, в чем конкретно состоят их проблемы, что именно они должны предпринять, в каких конкретных ситуациях присмотреться к себе. В подобных случаях участие в группе социально-психологического тренинга позволяет провести необходимую работу по операционализации общего суждения с тем, чтобы выяснить конкретные ситуации, конкретные проявления, послужившие своеобразным перцептивным толчком для того или иного заключения.

Задача операционализации понятий достаточно полно осмыслена как этап научно-исследовательской работы психолога. Однако и в такой специфической форме деятельности, как оказание психологической помощи, подобный этап – неизбежное звено, предпосылка любой возможной работы в русле индивидуального консультирования или группового тренинга.

4.4.2. Обратная связь как феномен межличностного общения и важнейшая составляющая социально-психологического тренинга

В контексте социально-психологического тренинга в форме группы самоанализа проблема усвоения, традиционная для процесса обучения, по существу преобразуется, во-первых, в проблему получения участником сведений о том, как он воспринят в различных ситуациях группового взаимодействия, а во-вторых, в проблему принятия этих сведений. Известно, что механизмы психологической защиты активно участвуют в построении и образа себя, и образа другого, проявляясь, в частности, в тенденции охранять привычное мнение, отторгая либо искажая информацию, расцениваемую как неблагоприятную, разрушающую первоначальное представление. Организация общения в группе тренинга ориентирована в первую очередь на создание ситуации доверительного общения, поскольку лишь отношения уважения, взаимной поддержки, доверия рождают откровенность, минимизируют закрытость партнеров в общении. Важнейшими предпосылками, а точнее, образующими такой ситуации в группе тренинга выступают реализуемые здесь специфические формы межличностной обратной связи, а также особая позиция ведущего в группе.

Само понятие обратной связи введено в научный обиход Н. Винером, отцом кибернетики, однако в настоящее время принцип обратной связи активно осмысливается в самых различных научных дисциплинах, в том числе науках о человеке – в физиологии, педагогике, психологии и

т. д. В социальной психологии феномен обратной связи рассматривается прежде всего в контексте межличностного общения, то есть в контексте субъект-субъектного отношения, в отличие от системы субъект – объект, имеющейся, как правило, в виду в технике и кибернетике. В межличностном общении в качестве обратной связи выступают любого рода сведения: информация прямая или косвенная, отсроченная или немедленная, которую человек получает от партнера по общению относительно самого себя – своего поведения, своего облика и т. д.

Таким образом, обратная связь оказывается определенным видом социального знания – знанием о человеке, которое возвращается этому человеку партнером (партнерами) по общению.

Как показывает опыт повседневного общения, знания, полученные о другом человеке, обычно не остаются достоянием только познающего – вольно или невольно, в той или иной форме он доводит их до сведения других. Этими другими могут быть сам познаваемый либо некоторые третьи лица. Нас интересуют ситуации, когда именно субъект восприятия получает от партнера по общению сведения относительно того, каким он воспринят. В этом случае воспринимающий выступает как коммуникатор межличностной обратной связи, а воспринимаемый – как ее реципиент.

Функции обратной связи в общении многообразны. Обратная связь выступает важнейшей образующей процесса обретения человеком собственного Я. Далее, как отмечает, например, А.А. Бодалев, «благодаря действию механизма обратной связи человек на основе достигаемого в ходе взаимодействия с другими людьми результата может корректировать свое последующее поведение, заменяя использованные способы воздействия новыми, которые кажутся более эффективными (Бодалев, 1965, с. 14). Кроме того, получая в той или иной форме обратную связь и перерабатывая ее в соответствии со своими внутренними диспозициями, человек обычно вносит вклад не только в представление о себе, но и о другом, прежде всего о коммуникаторе обратной связи. Таким образом, обратная связь оказывается важным звеном диалектически единого процесса познания себя и других людей.

Классификаций обратной связи можно построить множество – в зависимости от исследовательских целей и в соответствии с выбираемыми основаниями. В частности, различают аппаратную и личностную обратную связь. В последнем случае она поступает непосредственно от партнеров по общению, а в первом – ее источником являются различные технические устройства, позволяющие нам посмотреть на себя как бы со стороны (фотоаппарат, магнитофон, видеозапись и т. п.).

Как свидетельствует повседневное общение, содержательные и формальные характеристики обратной связи весьма многообразны. Она может быть вербальной и невербальной, то есть выражаться в слове или жесте, взгляде, мимике; оценочной и не содержащей оценки; соотносящейся с конкретным источником и не определяющей источник вовсе; общей или специфической применительно к поведению человека; эмоционально окрашенной и не несущей эмоциональной окраски со стороны коммуникатора и т. д.

Реализация обратной связи в контексте межличностного общения предполагает как минимум два условия. Первое условие – человеку поступают от партнера по общению сведения о том, как, каким партнер представляет его себе. Второе условие – человек воспринимает эти сведения. Насколько названные условия реализуются в практике повседневного общения? Каковы параметры реальной обратной связи? Опыт повседневного общения показывает, что далеко не всегда совпадают представление о другом человеке для себя и представление, возвращаемое, адресуемое воспринимаемому. Иначе говоря, коммуникатор обратной связи не всегда эксплицирует реципиенту то, что он действительно думает о нем. В некоторых случаях

можно предположить наличие трех видов знаний о другом человеке: для себя, для другого – воспринимаемого, для другого – третьего лица. Что и в какой форме возвращает коммуникатор обратной связи воспринимаемому, естественно, определяется в целом общим социальным контекстом, в котором протекает общение. Психологам предстоит исследовать, насколько часты случаи совпадения или расхождений указанных видов знаний, характер, степень расхождения и т. д. Всестороннее исследование обратной связи представляется необходимым для более полного изучения межличностной коммуникации, восприятия человека человеком, формирования понятия о другом и самом себе, для решения вопроса о формах и способах оптимизации межличностного общения. Одно из исследований подобного рода было проведено автором совместно с М. Арутюнян, Н. Амяга, О. Соловьевой.

Нас интересовало, что человек готов сообщить воспринимаемому им лицу, какие формы преобладают в высказываниях о другом в случаях, когда они адресуются некоторому третьему лицу, например исследователю, и когда они направляются самому воспринимаемому, то есть как изменение адресата трансформирует подобную информацию. Соответственно в основу методики исследования был положен принцип предоставления описаний другого человека, которые участники дают в письменном виде, во-первых, экспериментатору по его просьбе и, во-вторых, которые готовы сообщить воспринимаемому лицу – тоже письменно. Таким образом, имелась в виду обратная связь вербальная (типа письма), намеренная (заданная инструкцией), отсроченная, индивидуальная, с определенным источником. В отличие от зарубежных авторов, преимущественно использующих формализованные опросники для регистрации обратной связи, использовались в основном свободные описания (*Oberhoff*, 1978).

Основными объектами исследования были девятый класс школы (38 человек) и группа научно-технических сотрудников физической лаборатории (10 человек) без высшего образования²⁸ от 26 до 38 лет. Исследование состояло из трех основных серий. В первой серии проводилась социометрия. Во второй серии методом словесной характеристики выяснялись имеющиеся у участников «Ты-концепции» выбранных и отвергнутых в социометрическом опросе. С этой целью участникам давали карточки с фамилиями тех их товарищей, которых они наиболее активно выбирали или отвергали (в первой серии), и предлагали следующую инструкцию: «Опишите этих людей как можно более полно, чтобы у человека, не знающего их, могло сложиться о них представление. Постарайтесь определить, что нравится Вам, радует Вас и что не нравится, огорчает (раздражает, нервирует) Вас в их поведении, внешнем облике и иных проявлениях. Постарайтесь конкретизировать и аргументировать Ваши суждения, иллюстрируйте их, по мере возможности, описаниями конкретных поступков». Участники предупреждались о полной «засекреченности» их отчетов, о невозможности какой-либо утечки информации к тем, о ком они будут писать.

Разумеется, полученные словесные портреты могут отличаться от «Ты-концепций», актуализируемых в реальном взаимодействии. На них, в частности, сказывается «возмущение», вносимое экспериментатором и самим характером ситуации. Однако мы исходили из того, что словесный портрет в основном релевантен «Ты-концепции» как по содержанию, так и в особенности по своему эмоциональному знаку.

В третьей серии участники писали о тех же лицах. Инструкция сохранялась, но дополнялась новым условием: участников предупреждали, что их отчеты будут показаны тем, о ком они пишут. Их просили писать, обращаясь к тому, о ком идет речь, во втором лице.

²⁸ Это был шаг, направленный на устранение по возможности влияния фактора образования на характер обратной связи. Выбор данных объектов в определенном смысле устранял влияние образования.

Конечно, мы получали обратную связь, предназначенную не только тем людям, по поводу которых она давалась, но и экспериментатору. Однако в данном случае это были опять-таки неизбежные «помехи».

При обработке материала использовался метод контент-анализа. Сравнивались обработанные по единому образцу «Ты-концепции» (вторая серия) и обратная связь (третья серия). В описываемом исследовании выделялись три основные категории высказываний: суждения, содержащие оценку, дескриптивные суждения и неоценочные интерпретативные суждения. В категории оценочных суждений, в свою очередь, выделялись два блока: блок суждений чисто оценочных, позитивных или негативных, и блок интерпретативных, или атрибутивных, суждений, как правило, содержащих сильный оценочный компонент (в слове «развязный», являющемся интерпретацией поведения, явно звучит оценка «плохой»). Блоки собственно оценочных и оценочно-атрибутивных суждений расчленялись далее по признаку аргументированности.

Категория дескриптивных суждений была разделена на две подкатегории: дескрипций, имеющих и не имеющих эмоциональную окраску. Каждая из дескриптивных подкатегорий разбивалась на еще более мелкие деления – были выделены описания, относящиеся к поведению, внешности и функциональным характеристикам воспринимаемого. Наконец, выделялся параметр, учитываемый по всем категориям, – это эмоциональный знак суждений: положительная или отрицательная оценка для категорий оценочных суждений и позитивная или негативная эмоциональная окраска для подкатегории эмоционально-дескриптивных суждений. В подкатегории оценочно-атрибутивных суждений выделен тип нейтральных суждений. Знак суждения (+, –, 0) либо прямо содержится в нем, либо приписывается ему кодировщиком, исходя из контекста. Заметим в связи с этим, что иногда возникали трудности – не-однозначность в приписании знака. Например, суждение типа «начитанный», «эрудит» может приобретать совершенно различный смысл у разных людей: у одного это похвала (+), у другого безличная констатация (0), у третьего в этих словах содержится издевка (–).

В целом при обработке результатов в качестве основы кодировочной инструкции результатов использовалась следующая понятийная сетка для оценочной и дескриптивной категорий.

Категории анализа										
Оценочная форма отчета				Дескриптивная форма отчета						
Чисто оценочная		Оценочно-атрибутивная		Чисто дескриптивная			Эмоционально-дескриптивная			
Оценочно-аргументированная	Оценочно-неаргументированная	Оценочно-аргументированная атрибуция	Оценочно-неаргументированная атрибуция	Функ. характеристика	Внешность	Поведение	Функ. характеристика	Внешность	Поведение	
+	–	+	–				+	–	+	–

Приведем отдельные заимствованные из полученных текстов примеры индикаторов оценочной формы суждений, оказавшейся наиболее характерной.

Признак оценочной формы	Индикаторы признака в тексте отчетов
Чисто оценочные, неаргументированные суждения	«чудесный человек» (+), «хороший» (+), «плохой» (–), «очень хорошая девушка» (+), «мерзкий тип какой-то» (–)
Чисто оценочные, аргументированные суждения	«хороший» (+), «противный» (–), «скверный» (–), «прекрасный, по-моему, человек» (+) и т.д. Далее следует суждение, содержащее попытку объяснения оценки. Например: «хороший человек – всегда поможет, выручит».
Оценочно-атрибутивные, или интерпретативные, неаргументированные суждения	«добрый» (+), «злой» (–), «умный» (+), «туповат» (–), «хороший товарищ» (+), «карьерист» (–), «все делает, чтобы выделиться» (–), «себе на уме» (0)
Оценочно-атрибутивные, или интерпретативные, аргументированные суждения	«это очень умный человек (+), когда с ним говоришь, стыдно своей глупости»; «начитанный, эрудит (0) – как ни увидишь, все с книжкой»

Кроме понятий, приведенных выше, при анализе результатов использовалось понятие специфичности эксплицированной «Ты-концепции», или обратной связи. Специфичными названы те суждения, которые относятся к определенному поведенческому акту, четко обозначенному коммуникатором. Конструктивность обратной связи, то есть возможность для реципиента ее принятия и использования для работы над собой, в очень большой мере зависит именно от ее специфичности, конкретности. Действительно, если обратная связь позволяет реципиенту уловить, допустим, негативное отношение к себе коммуникатора, но без указания на то, чем именно вызвано это отношение, такая обратная связь вряд ли будет полезна. Реципиенту обратной связи часто трудно бывает воспроизвести путь, проделанный коммуникатором, прежде, чем он пришел к той или иной интерпретации, порой трудно понять, что было «перцептивным толчком», посылками вывода.

При количественной обработке производился сплошной подсчет частоты упоминаний категорий и подкатегорий в текстах. Результаты выражались в процентах по отношению к общей сумме суждений во всех отчетах в пределах серии.

Результаты, непосредственно относящиеся к характеристикам обратной связи (третья серия), выглядят следующим образом. Доминирующая форма обратной связи представлена оценочно-атрибутивными неаргументированными суждениями, причем частота этого рода суждений у школьников и взрослых практически одинакова (47,4 % у школьников, 47,1 % у

взрослых). На втором месте – чисто оценочные неаргументированные суждения (25,2 % у школьников, 12,8 % у взрослых). Здесь видна уже существенная разница по возрастным группам – у школьников почти в два раза больше неаргументированных оценок, чем у взрослых ($p = 0,05$). Третье место в структуре обратной связи у школьников и взрослых занимают разные группы суждений. У школьников – это эмоционально-дескриптивные суждения, а у взрослых – подкатегория неоценочной интерпретации (атрибуции), которая почти полностью отсутствует у школьников. На четвертом месте в структуре обратной связи у школьников собственно дескриптивные суждения, у взрослых – эмоциональная дескрипция; пятое место у школьников занимают оценочно-атрибутивные, аргументированные суждения (3,3 %), у взрослых – собственно дескриптивные суждения (7,5 %); на шестом – оценочно-атрибутивные суждения у взрослых (4,5 %) и оценочно-аргументированные суждения у школьников (2,7 %). Последнее место в структуре обратной связи у школьников занимает подкатегория неоценочной интерпретации, а у взрослых – подкатегория оценочно-аргументированных суждений.

Если рассмотреть подробнее категорию дескриптивных суждений, то окажется, что подкатегория «поведение», под которую попадают суждения, несущие для реципиента обратной связи наиболее значимую в силу ее специфичности межличностную информацию, составляет 35 % всех дескрипций у взрослых, остальные 64 % суждений у взрослых приходится на долю подкатегорий функциональной дескрипции.

Если перегруппировать данные по признаку аргументированности суждений, весьма важному показателю конструктивной обратной связи, то оказывается, что аргументированных суждений и у взрослых и у школьников гораздо меньше, чем неаргументированных (у взрослых примерно в 6,3 раза и у школьников соответственно в 12 раз меньше).

Таким образом, в целом ряде отношений структура обратной связи взрослых и школьников сходная. Хотя количественное выражение представленности той или иной категории в двух группах может различаться, порядок их следования приблизительно один и тот же. Далее, в обоих случаях обратная связь обладает низкой специфичностью (10 % у взрослых, 6 % у школьников), а суждения оценочного характера явно преобладают над дескриптивными.

Одновременно полученные данные позволяют сделать предположение об известном влиянии фактора возраста на обратную связь. Прежде всего, как уже отмечалось, видно резкое преобладание у взрослых неоценочных интерпретаций и атрибуций по сравнению с количеством суждений той же категории у подростков (14 % у взрослых, 1,8 % у школьников). Интересная тенденция заметна при сравнении эмоционального знака информации в обратной связи подростков и взрослых. Если у школьников количество суждений со знаком «минус» превышает количество суждений со знаком «плюс» или равно ему, то у взрослых неаргументированных суждений со знаком «минус» меньше, чем со знаком «плюс». В то же время взрослые более склонны аргументировать отрицательные суждения, чем положительные, а у школьников общее количество аргументированных суждений меньше, чем у взрослых, и количество положительных и отрицательных суждений этой категории одинаково. Как уже отмечалось, суждения относительно функционально-ролевой позиции реципиента обратной связи составляют 64 % всех дескрипций у взрослых и 41 % всех дескриптивных суждений у школьников. По отношению же к общей сумме суждений поведенческих дескрипций у школьников в 1,6 раза больше, чем у взрослых, а функциональных дескрипций в 1,6 раза меньше.

Таким образом, взрослые меньше, чем школьники, описывают поведение, то есть в определенном смысле их обратная связь менее информативна для реципиента с точки зрения возможного вклада в его представление о себе и о том, каким его видят другие, кроме того, 8,6 % из 10 % специфичных суждений взрослых приходится на функциональную дескрипцию.

Пока трудно дать однозначное объяснение такому предпочтению. Можно предполагать, что взрослые придают большее, чем школьники, значение деловым качествам и функциям. А возможно, и здесь сказывается тенденция к большей, по сравнению со школьниками, осторожности в выражении отношения к человеку: давать функциональные описания «безопаснее», чем поведенческие, ибо функциональное суждение – это в основном информация о фактах и без того известных реципиенту обратной связи (что он занимает некоторую должность, хорошо поет или всегда выполняет общественные поручения и т. д.). Интересно также отметить, что специфичность обратной связи у взрослых ниже, когда обратная связь дается «отвергаемому» в социометрическом опросе, чем специфичность в отношении «выбираемого», в то время как у школьников социометрический выбор практически не меняет уровня специфичности сведений.

Результаты второй серии позволяют увидеть, какие перемещения претерпевают различные подкатегории суждений, переходя из «Ты-концепции» в обратную связь. Количество оценочно-атрибутивных неаргументированных суждений, хотя и позволяет этой категории выйти на первое место как в результатах второй, так и в результатах третьей серии, все же заметно меняется: в «Ты-концепциях» таких суждений 34,9 % у школьников и 29 % у взрослых. Эмоциональная дескрипция составляет 27,5 % всех суждений во второй серии у школьников и 23 % у взрослых, а в обратной связи соответственно 13,3 и 10,4 %. Оценочно-аргументированных суждений, занимающих в обеих сериях одно из последних мест, все же больше в «Ты-концепциях», чем в обратной связи (во второй серии 5,5 % у школьников, 6,8 % у взрослых; в третьей – 2,7 % у школьников, 3,5 % у взрослых).

В «Ты-концепциях» обеих возрастных групп по сравнению с обратной связью меньше чисто оценочных неаргументированных суждений – выше уровень аргументации; больше дескрипций – меньше суждений с положительной эмоциональной окраской.

Хотя количественное содержание некоторых подкатегорий как в «Ты-концепциях», так и в обратной связи различно у школьников и взрослых, направление изменений количества соответствующих типов суждений от второй к третьей серии и у тех, и у других одинаково и выражено примерно в равной степени.

Резкое (больше, чем в два раза и у взрослых, и у школьников) сокращение общего объема всех отчетов в третьей серии по сравнению со второй происходит в основном за счет отказа в словесных характеристиках от дескрипций, что придает обратной связи вид лапидарного и крайне обобщенного высказывания: специфичность снижается у взрослых в три, а у школьников в четыре раза. Таким образом, в обратной связи характеристики становятся значительно более общими, неконкретными.

Итак, из приведенных данных следует, что как школьники, так и взрослые сходным образом меняют выражения своих «Ты-концепций» в зависимости того, предназначены их словесные характеристики третьему лицу или же самому объекту характеристики. При переходе от «Ты-концепции» для исследователя к «Ты-концепции» для воспринимаемого происходит сдвиг в сторону ее большей оценочности, большей обобщенности, меньшей аргументированности, меньшей описательности, большей атрибутивности.

Как при анализе результатов третьей серии, в данных двух возрастных группах наряду с общностью обнаружались и некоторые особенности, различия. Например, интересные результаты дает подсчет корреляции между рядами выделенных восьми подкатегорий суждений, ранжированных по степени их представленности во всем объеме отчетов соответствующих серий двух обследуемых групп. Оказывается, что «Ты-концепции», эксплицируемые экспериментатору взрослыми и школьниками, обладают наибольшим структурным сходством. Достаточно велико и сходство форм обратной связи у школьников и

взрослых. Явная связь прослеживается между «Ты-концепцией» и обратной связью у школьников. Но для группы взрослых при сравнении структуры «Ты-концепции» и обратной связи корреляция незначима. То есть «Ты-концепции» взрослых и та форма, которую они приобретают, становясь обратной связью, соответствуют друг другу значительно меньше, чем формы обратной связи в разных возрастных группах.

У школьников соотношение суждений с положительным и отрицательным эмоциональным знаком в обратной связи по сравнению с «Ты-концепцией» почти не меняется. Иную картину наблюдаем в группе взрослых, где в обратной связи происходит как бы нейтрализация первоначальных оценок: представлено значительно больше суждений с позитивной эмоциональной окраской и меньше суждений с негативным эмоциональным знаком, чем в текстах второй серии. «Минусы» «Ты-концепций» отчасти превращаются в «плюсы» или «нули» в обратной связи. Этот сдвиг в сторону большей осторожности замечен не только в перераспределении эмоционального знака высказываний. В частности, конкретность высказываний в обратной связи (особенно у взрослых) падает неравномерно по отношению к «выбираемым» и «отвергаемым» – именно в отношении последних отделяются в основном «общими местами» – малоинформативными суждениями.

У взрослых в обратной связи возрастает, а у школьников падает и без того очень низкое содержание неочечных интерпретаций, причем если в «Ты-концепциях» взрослых суждения этого вида равно распределены по наличию или отсутствию аргументации, то в обратной связи проявляется резкое преобладание неаргументированной формы этих высказываний. Если в «Ты-концепциях» взрослых, как и у подростков, соотношение поведенческой и функциональной дескрипции было в пользу описаний поведения, то в обратной связи это соотношение меняется на противоположное. У школьников оно остается неизменным.

Наконец, следует упомянуть еще один результат, который, будучи предварительным, тем не менее дает материал к размышлению. Обнаружена обратная зависимость между социометрическим статусом индивида в группе (по межличностному критерию) и количеством оценочных суждений в даваемой им обратной связи. То есть чем меньше в высказываниях испытуемого оценочных суждений, тем выше его статус в группе или наоборот: чем выше статус, тем меньше оценок в обратной связи. Разумеется, эта зависимость может быть не причинно-следственной и опосредоваться какими-то неучтенными факторами, но она заслуживает дальнейшего исследовательского внимания.

Итак, данные приведенного исследования обнаруживают сложность такого образования межличностных восприятий, как представление о другом человеке. Прежде всего обращает на себя внимание факт несовпадения знания о другом человеке, предназначенного некоторому третьему лицу (в данном случае исследователю), и знания, возвращаемого самому этому человеку. Оба эти типа знания существенно различаются и по содержанию, и по форме.

В интересующем нас отношении полученные данные свидетельствуют о том, что в межличностном общении далеко не всегда представлены минимальные условия конструктивной обратной связи. Имеется в виду, что обычно субъект не всегда получает реальные сведения о том, как его воспринимает партнер по общению. Кроме того, порой информация поступает от коммуникатора обратной связи в форме, не способствующей ее принятию. В результате может не восприниматься, отторгаться реципиентом, либо восприниматься искаженно. Подобная деформация обратной связи может осложнять общение, например делая его поверхностным, даже фрустрирующим участников, затрудняя выход человека из мира собственных иллюзий и т. д.

Налаженная обратная связь существенна в контексте всякого продуктивного общения. Однако есть ситуации, когда проблема адекватных форм обратной связи особенно актуальна:

руководитель и подчиненный, учитель и ученики, родители и дети, врач и пациент и т. д. В этих случаях неоправданно оставлять развитие продуктивного общения, в частности эффективной обратной связи, только на откуп интуиции и индивидуальному жизненному опыту. Мы рассматриваем приведенные эмпирические данные как возможную иллюстрацию и обоснование потребности в специальной психологической помощи, направленной на оптимизацию практики межличностного общения, в частности, посредством устранения имеющегося в повседневном общении дефицита обратной связи. Именно этим целям и служит СПТ.

В практике социально-психологического тренинга эмпирически вычленены некоторые условия, которые выступают необходимыми предпосылками конструктивной обратной связи, то есть такой, которая, во-первых, прямо несет ее реципиенту реальные сведения о том, как он воспринят коммуникатором обратной связи, а во-вторых, дается в форме, способствующей ее принятию и, следовательно, возможному использованию. В качестве таковых условий выступают, в частности, описательный характер обратной связи, ее неотсроченность, специфичность, релевантность потребностям и получающего, и отправляющего, реализация ее в контексте группы, подача по поводу таких свойств, которые реально могут быть изменены, и т. д.

Обратная связь в оценочной форме либо вовсе неинформативна («ты хороший» – неясно, что именно имеется в виду), либо (в случае – «ты плохой») актуализирует защитные механизмы реципиента, препятствующие восприятию обратной связи и/или способствующие формированию ответной негативной «Ты-концепции» коммуникатора обратной связи («сам глупец»). Эмпирический опыт тренинга показывает, что не оценочный характер обратной связи, в частности, представление ее через описание эмоциональных состояний, чувств, сопутствующих восприятию тех или иных конкретных проявлений человека, повышает вероятность того, что она будет выслушана, воспринята. По-видимому, по-разному «отзовутся» следующие два вида высказываний: «ты ханжа» и «твое поведение в данной ситуации причиняет мне боль». В последнем высказывании автор говорит о самом себе прежде всего, и в этом отношении его акцент принципиально иной по сравнению с первым. Опыт показывает, что подобная форма в меньшей степени актуализирует психологическую защиту, которая обычно блокирует приобретение знания. Описательная обратная связь – существенная образующая атмосферы относительной психологической безопасности и, следовательно, доверительного общения. Конечно, требование минимально оценочной обратной связи не означает, что оценка вовсе элиминируется. Известно, что восприятие другого человека обычно связано с его оценкой, включает определенное отношение к воспринимаемому. В данном случае, однако, предполагается, что реципиент, получив сведения, сам дает оценку, и, таким образом, речь идет не об устранении оценочного суждения, а об изменении его авторства. Из опыта воспитательной работы известно, насколько это повышает эффективность в действиях оценочных (а точнее, самооценочных) суждений.

Важным условием продуктивности обратной связи, выполняемым в случае СПТ, оказывается ее неотсроченность. Как уже отмечалось, наиболее полезной выступает обратная связь «по горячему следу», конечно, с учетом готовности к ней реципиента. Отсроченная межличностная информация по поводу чего-то происшедшего давно может быть просто искажена фактором времени. Не случайно одним из основных параметров групп социально-психологического тренинга является условие «здесь и теперь». Имеется в виду, что предметом групповой дискуссии выступают межличностные отношения участников, как они складываются в данной группе в настоящее время. Подобное изучение группой собственной динамики через анализ происходящих в ней в данный момент процессов, откровенное

выражение участниками своих эмоций, мыслей позволяют им незамедлительно узнавать, как окружающие интерпретируют то, что они говорят и делают, узнавать приписываемые им чувства, намерения, мотивы. В результате группа тренинга дает возможность проследить, например, метаморфозы, которые претерпевает представление о каждом из участников от первого впечатления до формирования достаточно устойчивого знания.

Легко увидеть, что в рамках СПТ обратная связь является также специфичной. Специфичность обратной связи облегчает реципиенту ее принятие и продуктивное использование, поскольку в этом случае обратная связь относится к конкретному поведению, отдельному поступку, а не к поведению вообще, к конкретному человеку, а не к людям вообще и исходит из конкретного источника. Специфичность обратной связи облегчает ее реципиенту ориентацию в ситуации общения. Если в обратной связи определено указаны моменты нашего поведения, которые вызывают те или иные чувства, интерпретации, появляется возможность увидеть предпосылки определенной атрибуции со стороны коммуникатора обратной связи. При этом по возможности обратную связь рекомендуется перепроверять, то есть реципиенту целесообразно воспроизвести полученные сведения, чтобы убедиться, насколько воспринятое им соответствует тому, что имел в виду коммуникатор обратной связи. Внешне это может быть похоже на ситуацию повторения приказов, например, в Военно-Морском Флоте, «где по уставу каждый подчиненный по получении приказа повторяет его своему начальнику, чтобы показать, что он расслышал и понял» (Винер, 1968, с. 75).

Характерно также, что в группе социально-психологического тренинга обратные связи исходят от нескольких или всех членов группы, и это выступает существенной предпосылкой принятия информации. В отличие, например, от диады, где каждый человек является как бы зеркалом для другого, группа представляет собой целую систему зеркал, дающую обобщенный, как бы объемный образ. В этом случае группа играет роль обобщенного другого, обратная связь от которого может оказаться более релевантной действительному поведению и в этом смысле более надежной, чем обратная связь, исходящая от отдельного человека. Многократно отражаясь в других участниках, считывая эти отражения и проверяя их, каждый, таким образом, продвигается в познании самого себя в ситуациях общения.

Следует упомянуть о такой важной предпосылке эффективной обратной связи, как ее релевантность потребностям и коммуникатора, и реципиента. Обратная связь может оказаться деструктивной, если не учитывается потребность личности, которой она адресуется. Наконец, обратная связь должна ориентироваться на свойства, которые могут быть изменены. Например, не следует говорить о том, что прямо вытекает из физической неполноценности человека – это только вызовет фрустрацию и ненужные переживания.

В ряду условий конструктивной обратной связи важнейшим является открытость в общении. Именно открытое общение позволяет каждому представить себя таким образом, чтобы, во-первых, коммуникатор сформировал соответствующую «Ты-концепцию» и, во-вторых, достаточно откровенно эксплицировал ее в обратной связи. В контексте группы тренинга принцип открытости общения отнюдь не противоречит стремлению человека к охране своей глубоко личной сокровенной сферы. Каждый участник реализует ту меру открытости, к которой он готов в ситуации доверительного общения по мере того, как она складывается в ходе развития группы.

4.4.3. Процедурные аспекты группы интенсивного общения

Очевидное затруднение в изложении процедурных аспектов социально-психологического тренинга связано с тем обстоятельством, что указанная форма в принципе не имеет

однозначного алгоритма и поэтому весьма широко варьирует. Ниже мы приведем краткое описание одной модификации группы интенсивного общения, наиболее часто используемой автором настоящей работы. При этом там, где возможно, мы будем стремиться к сохранению характерных общих особенностей стиля рассматриваемого метода.

Начнем с формирования группы. В практике эмпирически установлена продуктивность принципа гетерогенности группы, правда, в известных пределах. Мы имеем в виду оправдывающую себя практику соединения в одной группе людей различного пола, возраста, образования, степени знакомства. В отношении образования полезна разница в его видах, но не в уровне.

Численность комплектуемых групп обычно не превышает 12 человек, которые включаются в занятия, исходя из принципа добровольности – свободного выбора данного практикума по общению. Всего цикл групповых занятий рассчитан на 30–50 часов, средняя продолжительность каждого занятия – 3 часа. Опыт показывает, что между отдельными занятиями предпочтительны непродолжительные интервалы – 1–3 дня. Опыт организации разовой встречи в неделю оказался допустимым, но далеко не оптимальным. Групповым занятиям предшествуют индивидуальные беседы участников с психологами (с социальным и медицинским), а также общая лекция, ориентирующая в задачах предстоящего практикума, особенностях его организации и принципах проведения. Участникам высказываются пожелания не пропускать занятия и не обсуждать их содержание вне учебной группы, с тем, чтобы не терять необходимый для групповой работы материал.

Общая канва занятий цикла выглядит примерно следующим образом. Первое занятие посвящается первичному знакомству участников друг с другом. Главная задача – отрефлексировать процесс формирования первого впечатления о себе и о другом. Используемые средства – восприятие друг друга в эксплицируемых образах – ассоциациях, метафорических описаниях, а также с привлечением невербальных форм коммуникации. Последующие занятия предполагают углубление данной линии исследования, давая возможность увидеть динамику, развитие образа себя в глазах других. Возникающие ситуации анализируются участниками главным образом с точки зрения вызываемых ими чувств, интерпретаций («когда ты говоришь это или ведешь себя таким образом, у меня возникают такие-то чувства»; «мне кажется, что это означает вот что...»).

На каждом из занятий перед ведущим стоит задача включения участников в ситуацию доверительного открытого общения, но особенно существенна в этом отношении первая встреча. Здесь нет мелочей. Например, важно пространственное размещение участников – изучение дискуссии показало оптимальность расположения по кругу. Небезразличны характеристики самого помещения, в комнате, в частности, не должно быть помех, отвлекающих участников от происходящего в группе. Существен переход в обращении друг к другу по имени и на «ты» – не всегда реализуемый сразу и просто, а также обмен ожиданиями от предстоящего опыта и т. д.

Другая сюжетная линия, раскрываемая в нескольких занятиях, акцентируется в них по-разному: она становится то основной, то выступает сопутствующей, как бы фоновой. Мы имеем в виду рефлексии становления психологических структур группы. Здесь обычно используются достаточно известные социально-психологические методы, но в ином их повороте. Таковы, например, открытая социометрия, оценка, а точнее, открытое «прочтение» (вербальное и невербальное) ситуаций в группе за другого, то есть глазами другого, и вообще построение прогноза психологической позиции другого в том или ином отношении, а затем сопоставление своего прогноза с прогнозами других или с самой эксплицируемой позицией и т. д.

В случае, например, социометрии процедура может выглядеть следующим образом. Каждый участник в порядке свободной очередности закрывает глаза, а все остальные располагаются от него на таком расстоянии, которое символизирует психологическую «дистанцию» по отношению к этому человеку. Каждый запоминает свое место, а затем «построение» разрушается. После этого человек открывает глаза и расставляет всех присутствующих так, как они, по его мнению, могли бы расположиться в отношении к нему. И наконец, затем каждый член группы занимает место, на которое он сам первоначально себя поставил. В целом процедура предполагает предоставить каждому проверить точность, адекватность своего видения социометрической структуры группы, в частности собственного места в ней.

Прочтение групповой структуры в той или иной конкретной ситуации может быть также запечатлено в каком-либо наглядном образе-ассоциации, продемонстрированном участником, который он имеет возможность сопоставить с образами других. Данную задачу целесообразно решать неоднократно – на различных этапах, поворотах развития группы.

В завершение цикла несколько занятий посвящается: а) построению прогноза моего итогового образа у каждого из членов группы («я думаю, что ты меня видишь...») – и далее высказываются предполагаемые конкретные суждения, по возможности, связываемые с событиями в группе), б) верификации прогноза через непосредственное получение личностной обратной связи.

В качестве сквозной на всем протяжении цикла проходит задача анализа конкретных ситуаций. Ситуации могут быть «спровоцированы», заданы ведущим, например, как игровые (группа на необитаемом острове, построение семьи и т. д.) или они возникают спонтанно в ходе становления отношений. В этом смысле рассматриваемая форма занимает промежуточное положение между, с одной стороны, строго направляемой рационально-когнитивной дискуссией типа традиционного анализа конкретных ситуаций, а с другой – полностью недирективной дискуссией типа «группы встреч». Заметим, что эти две крайние формы дискуссии различаются не только стилем руководства, но и характером дискутируемых ситуаций, и подходом к обсуждению. В одном случае это ситуации, в которых оказывался кто-то, где-то и когда-то, в другом – предметом анализа становятся ситуации самой данной дискуссионной группы. Фокусом внимания может быть сопоставление различных мнений, высказываемых суждений (это в первом случае) либо выявление гаммы чувств, эмоциональных состояний, включенных в ситуацию (это во втором случае). Описываемый компромиссный тип дискуссии больше тяготеет ко второму из представленных вариантов, но ни в коей мере не является его полной аналогией.

Мы коснулись лишь некоторых самых основных вех процедуры, поскольку данная методика не предполагает конкретизированного сценария. Большая детализация зависит всякий раз от характера группы, ее продолжительности и, несомненно, от мастерства ведущего или ведущих, которых может быть, например, двое. Компетентность ведущего предполагает не только высокий уровень его теоретической профессиональной подготовки, но и многократный опыт прохождения тренинга – сначала в качестве обычного участника, а затем партнера опытного ведущего.

Из всего изложенного материала видно, сколь ответственная роль отводится в данном методе ведущему группы. Он – ответственный за развитие психологического климата с определенными характеристиками, который выступает условием, предпосылкой развертывания многих других значимых тенденций, групповых и личностных. В то же время ведущий не является диктатором групповых событий, как показывает сам термин «фасилитатор», его роль – способствовать групповому развитию, облегчать его.

Успешному выполнению функций ведущего способствует целый ряд моментов. Очень важным является осознанное сочетание в контексте группы одновременно двух ролей – участника и ведущего. Причем в зависимости от индивидуальных и групповых особенностей допустима ситуация, когда фасилитатор ощущает себя больше участником группы, чем ее ведущим. Способность открыто быть собой – важнейшая для фасилитатора. В частности, ничто так не способствует разворачиванию группового процесса, как выражение ведущим собственной проблемы, психологических трудностей. Это содействует тому, чтобы и другие участники смогли раскрыть себя. В то же время ведущий не должен «заполнить» своей проблемой все время группы. В таком случае ему лучше выступить только на правах рядового участника.

Для эффективного ведущего важными являются способность принять группу, какой она есть, умение доверять групповому процессу, одинаково относиться и к тому процессу, который кажется успешным, нравится, и к тому, о котором этого сказать невозможно.

Обычно группа начинается «максимально неопределенным образом». Можно привести следующие примеры первых высказываний ведущего: «Мне кажется, что к концу групповых встреч мы будем знать друг друга значительно лучше, чем теперь». Или: «Вот мы и собрались. Из этого группового опыта мы можем сделать почти все, что пожелаем». Считается, что ведущему не следует подталкивать группу к более глубокому общению в случае, если она начинает «интеллектуализировать» или вести поверхностные разговоры. Устранение от обычной модели руководства оказывает более значимое воздействие на участников.

Существенный вклад в создание климата психологической поддержки вносит способность ведущего к эмпатическому слушанию и пониманию. Каждого участника следует выслушивать настолько внимательно, тщательно, вживаясь, насколько это возможно. Очень важным в реакциях фасилитатора в группе является их направленность в основном на чувства, испытываемые в настоящий момент, а не на рассуждения участников о прошлом опыте. Акцент на оперирование языком чувств вообще составляет одну из специфических особенностей данного группового опыта. Язык чувств – характеристика общения в равной мере и участников, и ведущего. Установка на избегание интерпретативных и комментирующих высказываний, конечно, не означает их полного отсутствия. Но важно учитывать, что и в случае комментариев к групповому процессу, способствующих росту самосознания группы, и в случае категоризации процессов, происходящих в индивиде, полезнее, если они исходят от самих участников группы. Кроме того, существенно, чтобы интерпретации падали на подготовленную психологическую почву, и в этом отношении язык чувств обеспечивает соответствующую подготовку.

В заключение характеристики поведения фасилитатора группы полезно привести перечень типичных ошибок, которые могут быть им допущены (*Rogers*, 1969, p. 125).

1. Весьма опасной тенденцией является стремление ведущего использовать группу в каких-либо собственных интересах, например для приобретения популярности.

2. Фасилитатор будет менее эффективен, если он начинает толкать группу, манипулировать ею, пытаясь направлять ее к своим невысказанным целям. Даже небольшой налет этой тенденции может ослабить и даже разрушить доверие группы. Если у ведущего есть особые цели, лучше их высказать, эксплицировать в группе.

3. Некоторые ведущие судят об удаче или неудаче группы по ее драматичности, например по числу людей, которые плакали или обрушивались на других с нападками. Такое развитие группы представляется сомнительным.

4. Негибкая ориентация лишь на какую-то одну стратегию может послужить основанием недоверия к ведущему. Следует подчеркнуть важность спонтанного использования различных подходов в той мере, в какой они окажутся естественными для данной ситуации.

5. Отягощенность «большими личными проблемами» является помехой для фасилитатора,

поскольку у него возникает потребность центрировать группу на себе. Такой человек с успехом может быть членом группы, но плохо, если он занимает позицию ведущего.

6. Ведущему, по-видимому, не следует слишком часто давать интерпретацию мотивов или причин поведения членов группы. Если они неточны, то не помогают. Если весьма точны, могут вызвать чрезмерную защиту или, наоборот, совсем лишить человека защиты, сделать его крайне уязвимым.

7. Когда фасилитатор предлагает группе какие-то задания или поднимает активность участников призывами типа «А теперь мы все», это ограничивает свободу проявлений членов группы. В частности, такая форма обращения-манипуляции затрудняет отказ. Если все-таки задания предлагаются, целесообразно явно предоставить участнику возможность проявлять свою активность или не проявлять ее – в соответствии с собственным выбором.

8. Скорее всего делают ошибку ведущие, которые не принимают личного эмоционального участия в группе, остаются как бы отчужденными экспертами, анализирующими групповой процесс и реакции участников с высоты превосходящего понимания. В таком случае в группе может воцариться нежелательная отчужденность.

Заметим, что, в отличие от Роджерса, который рассматривает процесс развития «группы встреч» как естественный, а складывающиеся отношения как имманентные человеческой природе вообще, мы видим в динамике тренинга скорее направленное формирование группы с определенной системой ценностей. Здесь не должна смущать используемая форма «ненаправляемого» общения. С нашей точки зрения, данный процесс сопоставим, например, с определенными формами педагогического воздействия, нацеленного на формирование коллектива, отчасти с практикой становления психотерапевтических групп. Основные усилия ведущего направлены на то, чтобы групповые ситуации задавали, моделировали ценности, которые он стремится выработать в группе. Например, определенная отстраненность ведущего от групповой дискуссии вначале на самом деле является особой формой включенности – это должно привести участников к пониманию необходимости проявления собственной инициативы, активного участия в групповом взаимодействии. В первую очередь позиция ведущего помогает участникам понять, что пребывание в группе может быть полезным только при условии, когда «каждый будет интересоваться не только собой, но и другими членами группы, будет проявлять заботу о других, доброжелательно, с готовностью помочь, будет вникать в переживания, проблемы других» (Петровский, Туревский, 1979, с. 15). Таким образом, данная группа, как и любая другая, развивается по мере утверждения, развертывания соответствующей системы ценностей. При этом одна из особенностей состоит в том, «что данная общность за относительно короткий срок проходит путь от уровня диффузной группы до уровня, близкого по своему нормативному содержанию и принципам организации к коллективу» (Ковалев, 1980, с. 9).

До сих пор речь шла о процедурных аспектах тренинга сензитивности – основной темы настоящей работы. Однако, как уже отмечалось ранее, наряду с данной формой тренинга, направленной на развитие опыта анализа ситуаций общения в широком смысле, в настоящее время распространены также формы тренинга, ориентированные на выработку отдельных умений в сфере общения. Эту вторую форму тренинга мы кратко проиллюстрируем посредством схематического описания тренинга по теме «Руководство групповой дискуссией», практикуемого на кафедре социальной психологии МГУ. Имеется в виду дискуссия, направляемая руководителем к просмотру возможных альтернатив и далее к выработке решения. Понимание и активное усвоение социально-психологических механизмов групповой дискуссии являются одним из важнейших элементов социально-психологической компетентности, необходимой сегодня многим специалистам. Занятия проводились в основном

со студентами-психологами, студентами педвуза, со старшими школьниками. В построении программы использован опыт психологов Йенского университета (ГДР).

Вероятно, предпосылки успешного руководства дискуссией неправомерно сводить только к освоению определенной системы действий, хотя это, естественно, существенная компонента. Несомненно, важным блоком в этом случае является развитая чувствительность к групповым процессам. В этом смысле оптимальной подготовкой к руководству дискуссией выступает сочетание различных видов тренинга. Существенно подчеркнуть, что в любом случае в нашей работе преобладает пока диагностическая направленность, то есть сосредоточенность главным образом на освоении необходимого диагностического звена в построении системы тренинга. В частности, человеку необходимо увидеть, отрефлексировать себя в дискуссии – и не только на уровне действий, а в отношении возможного несовершенства ориентировочной основы более высокого уровня. Это необходимая предпосылка всякой дальнейшей работы.

Именно в силу таким образом поставленной задачи первостепенной составляющей данного цикла тренинга является особым образом организуемая обратная связь, личностная и аппаратурная. Обратная связь использовалась в форме видеозаписи, в форме ознакомления участников с результатами опроса: соответствующие вопросники, образцы которых даны в Приложениях 2, 3, все последовательно заполняют друг на друга²⁹. Наконец, использовался так называемый аквариум: дискуссионная группа «окружена» кольцом наблюдателей, в результате участники образуют круг внутренний и внешний, поочередно каждый оказывается в роли дискуссанта и в роли наблюдателя. Можно практиковать формализованное наблюдение, но обычно с большим интересом воспринимаются неформализованные данные. Такая обратная связь может быть ориентирована на оценку выполнения задачи участником дискуссии, а может сосредоточиться на сообщении гаммы чувств, интерпретаций, возникших у наблюдателя по поводу «дискуссионных» проявлений конкретного члена группы, и т. д. В итоге каждый получает сведения, необходимые для диагностики собственных возможностей по руководству дискуссией, как предпосылки приобретения соответствующих знаний и умений.

Успешное руководство групповой дискуссией, естественно, предполагает овладение определенной системой действий. В нашей программе выделена совокупность действий, которая представляется участникам СПТ в виде соответствующих инструкций по функциям руководителя на различных этапах дискуссии (ориентации, оценки, контроля). Эти функции условно сведены в несколько блоков: а) функции руководителя дискуссии по отношению к теме, цели и организации дискуссии; б) функции по отношению к каждому участнику дискуссии и в) функции в отношении группы в целом. Эти инструкции являются предварительной ориентировочной основой для участников. В данном цикле в основном использовались традиционный анализ конкретных ситуаций и ролевые игры. В ходе СПТ каждый участник оказывается в роли руководителя дискуссии. На основе инструкции составлены также соответствующие вопросники (Приложения 1 и 4).

Примерный план занятий спецпрактикума по теме «Групповая дискуссия»

Занятие 1. Вводная лекция на тему «Основные направления социально-психологического исследования и использования групповой дискуссии. Групповая дискуссия и социально-психологический тренинг».

²⁹ В основу данных опросников положены методические разработки социальных психологов ГДР – М. Форверга, Р. Шнекке, Р. Гунтера и др.

Задание 1. Изучение литературы. Разработка проблемных ситуаций для групповой дискуссии (подготовка «банка» ситуаций, релевантных для данного контингента участников).

Занятие 2. Дискуссия о дискуссии: обсуждение социально-психологических аспектов руководства дискуссией и участия в ней. Возможности использования групповой дискуссии в социально-психологическом тренинге.

Задание 2. Социально-психологический анализ магнитофонной записи состоявшейся на занятии дискуссии. Подготовка проблемных ситуаций для ролевой игры.

Занятие 3. Проведение групповых дискуссий в форме анализа конкретных ситуаций и в форме ролевых игр по разработанным студентами ситуациям.

Задание 3. Анализ ролевой структуры дискуссионной группы. Классификация типичных ошибок руководителя дискуссии (на материале проведенных занятий).

Занятие 4. Видеозапись групповой дискуссии, просмотр и анализ. Подведение общих итогов по данной теме спецпрактикума.

Предлагаемый план носит ориентировочный характер в том смысле, что он может быть использован как своего рода отправной пункт для выработки конкретной программы СПТ, предназначенной для определенной группы участников с учетом специфики их деятельности, уровня подготовки и квалификации ведущего.

Завершая анализ проблем социально-психологического тренинга, остановимся на кратком рассмотрении вопросов, касающихся оценки его эффективности. Получение такого рода оценок связано с затруднениями уже на уровне чисто технического. Дело в том, что весь тренинговый комплекс с включением оценки не может быть обеспечен одним специалистом-психологом. Его структура предполагает по крайней мере две различные роли: ведущий и исследователь, реализующий замеры до, в ходе процедуры и после нее. Каждая из ролей может быть представлена не обязательно одним человеком. Уже отмечалась возможная практика двух ведущих; что касается исследовательской функции, она, как правило, реализуется группой исследователей, использующих по возможности набор методик.

Более существенны, однако, трудности, скрывающиеся за собой проблемы методологического характера. Например, проблему замера когнитивного эффекта (например, прироста информированности), и в особенности разнообразных эмоциональных эффектов, столь сложно и прихотливо переплетающихся в контексте тренинга сензитивности, едва ли можно считать вполне удовлетворительно разрешаемой сегодня. В такой ситуации попытки использования достаточно строгих, безусловно объективных методов измерений соответствующих эффектов представляются выполнимыми лишь на уровне парциальных показателей, ограниченных локальных срезов. Ниже приводятся результаты одного из исследований подобного рода, выполненного при участии автора, Ю.М. Жукова, Т.Б. Седовой.

Исследование представляет собой попытку изучения некоторых социально-перцептивных характеристик в группах интенсивного общения (всего 4 группы общей численностью 38 человек). В среднем цикл состоял из 8 занятий по 2–4 часа каждое. Целью исследования выступило изучение динамики взаимовосприятия, самопознания, а также некоторых рефлексивных компонентов процесса социальной перцепции. В работе проверялось предположение о том, что в ходе социально-психологического тренинга повышается точность, или адекватность, межличностного восприятия. Применялись методика Т. Лири и методика межличностной диагностики, разработанная Ю.М. Жуковым и Д.И. Рейманом. С каждым из членов обследуемых групп было проведено два замера: первый – в начале работы группы (после 2–3 занятий), второй – после окончания работы группы (не позже, чем через 7 дней после окончания).

Полученные в исследовании данные можно свести в три блока: (1) Различное влияние

продолжительности и тесноты общения на параметры межличностного восприятия (в качестве таковых брались доминирование и дружелюбие). (2) Изменения, динамика точности восприятия доминантности и точности восприятия дружелюбия (понижение точности восприятия доминантности и повышение точности восприятия дружелюбия). (3) Связь точности межличностного восприятия и адекватности самопознания, которое в исследовании представлено в виде самовосприятия, идеала Я и самооценки.

1. В исследовании обнаружено дифференцированное влияние тесноты и продолжительности общения на точность межличностного восприятия. Хотя различия между влиянием на точность восприятия доминантности и (точность восприятия) дружелюбия далеко не везде статистически значимы, устойчивость проявления этого дифференциального влияния (на анализе каждой группы результатов и дополнительном анализе результатов одной из групп) не позволяет говорить о случайности данного влияния.

2. Обнаружена противоположная направленность изменений точности восприятия дружелюбия и изменений точности восприятия доминантности, а именно: некоторое повышение точности межличностного восприятия по параметру дружелюбия и понижение точности по параметру доминантности.

3. Проблема связи точности межличностного восприятия и адекватности самопознания получила в исследовании решение, противоположное решению этой проблемы, представленному в литературе, а именно: увеличение точности межличностного восприятия сопровождается снижением адекватности самопознания. Представляется вероятным следующее объяснение полученного результата: под влиянием интенсивного общения в социально-психологическом тренинге происходит расшатывание стереотипов (в частности, эталонов восприятия), что и обуславливает сложную и нередко противоречивую картину динамики различных характеристик самосознания и восприятия других.

По-видимому, глубокими и богатыми по своим возможностям в специфической области социально-психологического тренинга являются методы оценки эффективности, основанные на неформализованных опросах самих участников тренинга. В качестве примера приведем результаты, полученные Роджерсом. Анкеты были разосланы 481 человеку. Большая часть полученной информации относилась к периоду от трех до шести месяцев после группового опыта. Двое из опрошенных (то есть меньше, чем полпроцента) ответили, что им не нравятся происшедшие с ними перемены. 14 % считают, что в их поведении не произошло каких-либо ощутимых перемен. Другие 14 % написали, что их поведение изменилось, но эти изменения либо исчезли, либо имели небольшое остаточное позитивное воздействие. 57 % ответили, что в их поведении произошли долговременные позитивные перемены, хотя некоторые считали, что вместе с позитивными произошли и некоторые негативные изменения.

Из 481 участника опроса двое ответили, что общее воздействие интенсивного группового опыта было «в основном вредным». Шесть человек считают, что оно было «более бесполезным, чем полезным». 21 человек, или 4 %, заявил, что оно было «главным образом фрустрирующим или запутывающим». 3,5 % опрошенных сказали, что на них это не оказало никакого влияния. 19 % ответили, что влияние было «больше полезным, чем бесполезным». Однако 30 % считали его «результаты конструктивными», а 45 % отметили его как «глубоко значимый, положительный опыт». В сумме эти цифры составляют более 100 %, так как многие участники давали ответы больше, чем на один вопрос. В целом 3/4 участников оценивают опыт группы как очень полезный для себя.

Рекомендуя подобный опрос участников как метод замера эффективности социально-психологического тренинга, нельзя, конечно, упускать из виду определенный скепсис части психологов в отношении к практике самоотчетов как подходу, недостаточно

строгому и объективному. Однако необходимо подчеркнуть, что в случае социально-психологического тренинга значительно острее, чем обычно, встает дилемма – довольствоваться строгими, но ограниченными данными, опускающими гамму в высшей степени интересных для исследователя аспектов, либо, несколько потеряв в строгости, выиграть в полноте охвата исследуемого явления. Кроме того, важно принять во внимание, что субъективные ощущения, фиксируемые участниками в ответах, часто являются тем самым эффектом, который выступает основной целью тренинга. Если участник, например, сообщает, что в результате занятий он перестал испытывать определенный дискомфорт в общении, то такая субъективная оценка, вероятно, не уступает по своей значимости какому-либо объективному показателю (Приложение 5).

Разумеется, однако, что самым строгим и окончательным критерием эффективности метода является практика – речь идет о сопоставлении выявленных психологическими средствами показателей эффективности тренинга с их продуктивностью, отдачей в реальной практической жизни.

4.5. Заключение

В настоящее время практика социально-психологического тренинга представляет собой бурно развивающуюся отрасль прикладной психологии. Разнообразие форм, опыта, исследовательских результатов, полученных в рамках этой области, делают практически невозможным сколько-нибудь исчерпывающее освещение предмета в рамках одной монографии. Мы ограничились поэтому рассмотрением лишь отдельных проблем, являющихся наиболее назревшими и касающихся главным образом одной формы социально-психологического тренинга – тренинга сензитивности.

Необходимо еще раз подчеркнуть практическую значимость развития всего данного направления. Важнейшим аспектом выхода в практику является его связь с комплексом проблем, поставленных профессионализацией управления в современных условиях. Социально-психологический тренинг развивается в первую очередь как составная часть подготовки руководителей различного типа коллективов. Но, разумеется, практическое использование тренинга может быть полезно не только для управленческого персонала. Высокие требования, предъявляемые к человеческим отношениям советским образом жизни, могут быть легче и полнее реализованы в случае обращения ко всему арсеналу средств социальной психологии, в том числе и к методам социально-психологического тренинга. Повышение социально-психологической компетентности, являющееся следствием применения упомянутых методов, способно, на наш взгляд, помочь в решении ряда социально-психологических проблем, порождаемых современной научно-технической революцией с ее интенсификацией управленческой деятельности, умножением межличностных контактов, усложнением форм общения.

В настоящее время социально-психологический тренинг в нашей стране используется для подготовки специалистов различного профиля: руководителей, учителей, врачей, психологов, работников торговли и т. д. Он применяется с целью коррекции динамики супружеских конфликтов, улучшения отношений между родителями и детьми, коррекции социально-психологической дезадаптации подростков и т. д. Социально-психологический тренинг помимо тренинга сензитивности включает в себя ныне широкий спектр методических форм: видеотренинг, ролевое обучение, методы театрализации, групповой анализ оценок и самооценок, невербальные методики и т. д. В частности, методы могут варьировать в

зависимости от того, ориентированы они на оказание психологической помощи отдельному человеку или группе в целом, применяются они к контингенту здоровых людей или больных и т. д. Теория и практика социально-психологического тренинга объединяют специалистов разного профиля. К ним относятся специалисты в области философии (Н.М. Коряк, В.И. Шалапин и др.), педагогической психологии (Х.И. Лийметс, А.С. Золотнякова, Т.С. Яценко, В.П. Бедерханова и др.), социальной психологии (Н.Н. Богомолова, Ю.Н. Емельянов, Г.А. Ковалев, Х.Х. Миккин и др.), медицинской психологии и психотерапии (Б.Д. Карвасарский, В.А. Мурзенко, А.Л. Гройсман, Е.Т. Соколова, А.С. Спиваковская и др.).

Наконец, характеризуя социально-психологический тренинг, следует отметить развитие форм групповой работы, близких ему по содержанию и целям. К ним можно отнести, например, практикуемые в работе с детьми и подростками методы коллективного самоанализа – так называемые «Огоньки» (Гиндис, 1975), методику групповой самооценки (Кирпичник, 1980), инструктивно-методический коммунарский сбор для подготовки вожатых (Иванов, 1969).

Вместе с тем, говоря о практической значимости социально-психологического тренинга, не следует утрачивать реализма в оценке его возможностей. При всей своей привлекательности, новизне, эффективности социально-психологический тренинг остается частным методом психологического воздействия, релевантным специфическому кругу локальных психологических задач.

Приложения

Приложение 1

Анкета № 1

ФИО _____

1. Кратко опишите, пожалуйста, порядок проведения дискуссии (что необходимо предпринять вначале, что затем, как закончить).

2. При обсуждении определенной темы возможны следующие ситуации. Ведущий дискуссии должен уметь справиться с этими ситуациями. Опишите, как Вы себя будете вести в них. Ваш ответ должен быть по возможности кратким.

А. Вы объявили обсуждение открытым, но никто не берет слова. Все участники молчат. Как бы Вы себя повели?

Б. Один из участников дискуссии, излагая свои мысли, разгорячился и совсем ушел от обсуждаемой темы. Он говорит уже 10 минут. Как Вы будете реагировать на это?

В. Руководимое Вами заседание продолжается уже целый час, у Вас есть еще 20 минут для завершения его. Участник М. пока еще ни разу не высказался. Как Вы поведете себя в отношении данного участника?

Приложение 2

Шкалы полярных профилей, характеризующие различные качества участника групповой дискуссии

	Сильно	Слабо	0	Слабо	Сильно	
общительность						замкнутость
аргументированность речи						речь без доказательств
четкость изложения мыслей						нечеткость изложения мыслей
робость						смелость
доброжелательность						агрессивность
краткость изложения мыслей						многословие
активность						пассивность
бестактность						тактичность
грубость						вежливость

Приложение 3

Анкета по оценке поведения руководителя дискуссии

ФИО _____

I. В отношении темы обсуждения

1	Просто называет тему, не пытается заинтересовать ею участников	1 2 3 4 5 6 7	Заинтересовывает участников, умело разъясняя тему
2	Не следит за ходом обсуждения, допускает многословие и отклонение от темы	1 2 3 4 5 6 7	Не допускает многословия и отклонений от темы
3	Не умеет прерывать повторений	1 2 3 4 5 6 7	Пресекает общие повторения уже сказанного
4	Не подводит частичных итогов в ходе обсуждения	1 2 3 4 5 6 7	Подводит частичные итоги в ходе обсуждения
5	Неполно подводит заключительный итог, не сравнивает его с поставленной целью	1 2 3 4 5 6 7	Подводит заключительный итог, сравнивает его с поставленной целью

II. В отношении отдельных участников

1	Не умеет выделить основную мысль в высказываниях участников обсуждения	1 2 3 4 5 6 7	Стремится выделить основную мысль в высказываниях участников
2	Слишком рано прерывает, не умеет внимательно слушать	1 2 3 4 5 6 7	Умеет внимательно слушать, не прерывает преждевременно

3	Принимает высказывания без доказательств	1 2 3 4 5 6 7	Способствует тому, чтобы каждое высказывание было с доказательствами
4	Недостаточно активизирует пассивных участников	1 2 3 4 5 6 7	Активизирует пассивных участников
5	Не умеет разрешать недоразумения, возникающие между участниками	1 2 3 4 5 6 7	Умеет разрешать недоразумения, возникающие между участниками

III. В отношении группы в целом

1	Не вовлекает всех участников в обсуждение	1 2 3 4 5 6 7	Вовлекает всех участников в обсуждение
2	Не умеет создавать деловую атмосферу	1 2 3 4 5 6 7	Может обеспечить деловую обстановку
3	Почти не использует вносимые предложения, мысли, аргументы и замечания для решения проблем	1 2 3 4 5 6 7	Умеет использовать вносимые предложения, идеи, доказательства и замечания для решения проблемы
4	Много говорит сам, мало спрашивает и слушает	1 2 3 4 5 6 7	Выясняет мнения участников, сам говорит мало, но по существу
5	Допускает споры, в которых от темы дискуссии переходят на личности	1 2 3 4 5 6 7	Пресекает споры, в которых от темы обсуждения переходят на личности

Приложение 4
Заключительная анкета

ФИО _____

Полностью удалось	В общем удалось	Частично удалось	Почти не удалось	Совершенно не удалось
1	2	3	4	5

Оцените, пожалуйста, по следующей шкале, насколько в ходе тренинга удалось добиться указанных ниже целей:

1. Понимание собственного поведения как участника группового обсуждения	
2. Понимание поведения других	
3. Приобретение знаний и умений, позволяющих улучшить собственное поведение при обсуждении	
4. Приобретение знаний и умений, позволяющих целенаправленно руководить обсуждением	
5. Приобретение знаний и умений, позволяющих разбираться в отношениях между участниками обсуждения и устранять недоразумения	
6. Приобретение знаний и умений убеждать, использовать доказательства для подтверждения своих мыслей	
7. Приобретение умения экономить время, то есть выражать мысли кратко и четко	
8. Приобретение знаний и умений, позволяющих достигать поставленную цель	

9. Чему еще Вы научились в ходе тренинга, кроме того, о чем говорилось в первых восьми вопросах анкеты?	
10. Чего Вам не хватало в тренинге?	
11. Что Вам мешало в тренинге?	
12. Ваши предложения по улучшению тренинга	
13. Хотели бы Вы принять участие в занятиях еще одного цикла тренинга? (да, нет, не знаю)	

Приложение 5

Примеры из самоотчетов участников тренинга сензитивности

Студентка-психолог А., 20 лет: «Прежде всего группа тренинга дала мне возможность откровенно поговорить о себе с другими людьми. Когда все время занимаешься самоанализом, в конце концов заходишь в тупик. Уже от одного того, что нечто было сказано вслух, стало легче... Сразу после того, как мы закончили, было чувство обновленности какой-то... Получила массу новой (приятной и неприятной) информации о себе. У меня очень часто бывает, что в чем-то я просто боюсь дать себе отчет, прячусь от себя самой, и нужен какой-то внешний толчок, чтобы все это осознать. Меня ужасно удивило, что людьми, наиболее правильно меня понявшими, были прежде незнакомые мне люди. Это было немного страшновато, но и приятно. Я, собственно, начала откровенно говорить, когда почувствовала свою внутреннюю похожесть с И. и Д. (в некоторых случаях). Очень странно, насколько быстро и точно восприняли меня Л. и А., то есть люди, намного старше меня».

Инженер Е., 36 лет: «О себе узнал довольно много, по крайней мере если не по количеству, то по весомости информации. То, что узнал, оказалось весьма неожиданным. Главное, что плохо чувствую людей, живу только логикой, а не чувствами. Увидел, что моя закрытость – это отнюдь не положительное качество. Оказывается, она может мешать и окружающим, и мне. Казалось бы, простые вещи, а попробуй дойди до этого самостоятельно. Однако по части некоторых собственных проблем осталась неудовлетворенность. Я готов был говорить о многом, но для этого мне нужно было, чтобы меня спросили именно об этом конкретном. Или хотя бы, чтобы мое выступление оказалось кстати, а вот начать просто так, переключая на себя тему разговора, у меня не выходило. Среди предложенных способов общения не нашлось такого, который бы мне в этом помог».

Учащаяся техникума М., 19 лет: «С помощью группы тренинга я вышла на более высокий уровень откровенности. Стало легче начинать разговор на серьезную тему и вести его, и при этом чувствуешь себя уверенней, чем раньше, потому что знаешь, что это нужно и тебе и другим. Склонность к самоанализу была у меня и раньше, но я не занималась этим серьезно. Теперь если что-то чувствуешь, то не пропускаешь, а думаешь, почему это так, что нужно, чтоб было по-другому. Появились большая внутренняя уверенность, твердость, хотя внешне поведение почти не изменилось... Теперь я чувствую в себе внутренние резервы, чтобы справиться самой со своими проблемами».

Студентка педвуза Л., 20 лет: «Наша группа дала мне очень многое, но все как-то трудно передать в словах. Это были постоянные импульсы к размышлению и анализу значимости своей жизни в последнее время и видения меня другими. Для меня было очень полезно в то время сдвинуться с какой-то точки чувственной усталости и вновь задуматься о своей жизни. Группа способствовала усилению контроля за своим внешним поведением, убедила в необходимости для меня (увы) быть сдержаннее и серьезнее в общении. Встречи нашей группы добавили мне некоторую уверенность в себе, так как здесь меня понимали, стремились понять и сопереживали... Очень рада, что раскрыла для себя совсем по-новому своих старых знакомых, которые стали теперь близкими людьми и отличными друзьями...»

Студент технического вуза Л., 20 лет: «Для меня в этой группе оказалось важным общение с людьми, обладающими умом, чувствами, более тонкими и гибкими, чем у меня. Я увидел настоящий, живой мир, который оказался шире, сложнее, насыщеннее моего прежнего. Впервые по-настоящему убедился в своей субъективности и понял, что права на абсолютную объективность мне никто не выдавал. Поэтому с чувством собственной исключительности нужно было расстаться. Сейчас я думаю, что у меня в общении это основная ошибка, которая проявляется по-разному, и поэтому казалось, что проблем несколько. В общем группа заставила меня повзреть, и это главный итог. Подобные группы я считаю очень полезными, даже

необходимыми. Ведь в повседневном общении мы получаем обратную связь в таком виде, что разобраться, правильно мы действуем или неправильно, чрезвычайно трудно. Именно в такой группе легче научиться правильно оценивать себя и других. Я убедился также, что болезни общения излечимы и немного научился их находить. По-моему, тренинг стоило начинать даже ради одного того чувства освобожденности, которое испытывает человек, когда, наконец, находит свою проблему».

Литература:

Андреева Г.М. К построению теоретической схемы исследования социальной перцепции // Вопросы психологии. 1977. № 2.

Андреева Г.М. Методологические проблемы развития социально-психологических исследований в США // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975.

Андреева Г.М. Процессы каузальной атрибуции в межличностном восприятии // Вопросы психологии. 1979. № 6.

Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Современная социальная психология на Западе (теоретические направления). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978.

Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.

Анцыферова Л.И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности // Вопросы психологии. 1978. № 1.

Богомолова Н.Н. Доктрина человеческих отношений – идеологическое оружие монополий. М.: Мысль, 1974.

Богомолова Н.Н., Петровская Л. А. О методах активной социально-психологической подготовки // Вестник Моск. ун-та. Сер.14. Психология. 1977. № 1.

Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Социально-психологический тренинг – предпосылка развития общения учителя с учениками // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1980.

Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Социально-психологический тренинг и проблема познания человеком самого себя // Личность в системе коллективных отношений (Тезисы докладов). М., 1980.

Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1965.

Бодалев А.А. Личность и общение // Вопросы психологии общения и познания людьми друг друга. Краснодар: Изд-во Кубанского ун-та, 1979.

Бодалев А.А., Ломов Б.Ф., Лучков В. В. Психологическую науку на службу практике // Вопросы психологии. 1979. № 4.

Винер Н. Кибернетика. М.: Наука, 1968.

Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.

Гиндис Б.Я. Вечерний «огонек» (очерк истории, теории и методики коллективного самоанализа в условиях временного детского коллектива пионерского лагеря «Орленок»). М., 1975.

Емельянов Ю.Н. Социально-психологический тренинг в практике профессиональной подготовки студентов-психологов // Личность в системе коллективных отношений. Тезисы докладов Всесоюзной конференции в г. Курске. М., 1980.

Жуков Ю.М. Проблемы измерения точности межличностного восприятия // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1978. № 1.

Иванов И. П. Формирование юных общественников и организаторов. Л.: Знамя, 1969.

Кирпичник А.Г. Исследование динамики коллективообразования в юношеских группах: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1980.

- Ковалев Г.А.* Активное социальное обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1980.
- Кондратьева А.С.* Социально-психологические аспекты субъективного стресса и артериальная гипертензия: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1980.
- Кондратьева С.В.* Понимание учителем личности учащегося // Вопросы психологии. 1980. № 5.
- Коч З.* Образы человека и психология // Диалог-США. 1979. № 1.
- Коломинский Я. Л.* Психология взаимоотношений в малых группах. Минск: Народная асвета, 1976.
- Коломинский Я. Л.* Психология общения. М.: Просвещение, 1974.
- Коломинский Я.Л., Березовин Н.А.* Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. М.: Знание, 1977.
- Кон И.С.* Открытие Я. М.: Политиздат, 1978.
- Кон И.С.* Психология старшекласников. М.: Просвещение, 1980.
- Кренке Ю.* Практический курс воспитания актера. М., 1938.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
- Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. М.: Знание, 1979.
- Лурия А.Р.* Об историческом развитии познавательных процессов. М.: Наука, 1974.
- Ляудис В.Я.* Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1980.
- Макаренко А. С.* О моем опыте. Соч. в 7-ми т. Т. 5. М., 1958.
- Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975.
- Миллз Т.* О социологии малых групп // Американская социология. М.: Прогресс, 1972.
- О'Шонесси Дж.* Принципы организации управления фирмой. М.: Прогресс, 1979.
- Панюшкин В.П.* Освоение деятельности в условиях взаимодействия ученика с учителем // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1980.
- Петровская Л.А.* Обучение общению как форма социально-психологического воздействия на межличностное восприятие // Вопросы психологии познания людьми друг друга и общения. Кн. 2. Краснодар: Изд-во Кубанского ун-та, 1978.
- Петровская Л.А.* Обратная связь как феномен социально-перцептивных процессов в группе // Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
- Петровская Л.А.* Социально-психологический тренинг как способ оптимизации социально-перцептивных процессов в группе // Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
- Петровский А.В., Туревский М.А.* К вопросу о социально-психологических основах групповой психотерапии // Клинико-психологические исследования групповой психотерапии. Л., 1979.
- Проблемы подготовки к общению / Под ред. Х.И. Лийметса. Таллин, 1979.
- Пэнто Р., Гравитц М.* Методы социальных наук. М.: Прогресс, 1972.
- Роцин С.К.* Западная психология как инструмент идеологии и политики. М.: Наука, 1980.
- Социально-психологические проблемы личности и коллектива школьников и студентов. Ярославль, 1976.
- Сухомлинский В.А.* Как воспитать настоящего человека. Киев: Наука, 1975а.

Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. М.: Мол. гвардия, 1975б.

Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. М.: Мол. гвардия, 1979а.

Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. Избр. произв. в 5-ти т. Т. 2. Киев: Радянська школа, 1979б.

Уманский Л.И. Поэтапное развитие группы как коллектива // Коллектив и личность / Под ред. Е.В. Шороховой. М.: Наука, 1975.

Хараиш А.У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий // Психолого-педагогические проблемы общения. М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1979.

Хараиш А.У. Принцип деятельности в исследованиях межличностного восприятия // Вопросы психологии. 1980. № 3.

Хараиш А.У. Смысловая структура публичного выступления // Вопросы психологии. 1978. № 4.

Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977.

Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. М.: Политиздат, 1971.

Ярошевский М.Г., Анцыферова Л.И. Развитие и современное состояние зарубежной психологии. М.: Педагогика, 1974.

Advances in experiential social processes / C.L. Cooper, C.P. Alderfer (eds.). Vol. I. Chichester; N. Y.: John Wiley & Sons, 1978.

Alderfer C.P. Reflections on these advances in experiential social processes // Advances in experiential social processes / C.L. Cooper, C.P. Alderfer (eds.). Vol. I. Chichester; N. Y.: John Wiley & Sons, 1978.

Appleby D., Winder A. T-groups and therapy groups in a changing society. San Francisco: Jossey-Bass, 1973.

Aronson E. The social animal. San Francisco: W.H. Freeman & Co, 1972.

Argyris C. Interpersonal competence and organizational behavior. Homewood: Irwin, 1962.

Argyle M. The psychology of interpersonal behaviour. London: Penguin Books, 1975.

Bach G.R. Marathon group dynamics: Some functions of the professional group facilitator // Psychological Reports. 1967. Vol. 20.

Back K.W. Beyond words: The story of sensitivity training and the encounter movement. N. Y.: Russel Sage Foundation, 1972.

Bandura A. Principles of behavior modification. Toronto: Rinehart & Winston, 1969.

Benne K.D. History of the T-group in the laboratory setting // T-group theory and laboratory method / L.P. Bradford, I.R. Gibb, K.D. Benne (eds.). N. Y.: Wiley, 1964.

Blanchard W.H. Ecounter group and society // New perspectives on encounter groups / L.N. Solomon, B. Berzon (eds.). San Francisco: Jossey-Bass, 1972.

Blumberg A., Golembiewsky R.T. Learning and change in groups. Harmondsworth: Penguin Books, 1976.

Bradford L.P. Membership and the Learning process // T-group theory and laboratory method / L.P. Bradford, I.R. Gibb, K.D. Benne (eds.). N. Y.: Wiley, 1964.

Brammer L.M. The helping relationship. Process and skills. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1979.

Bugental Y.R.T., Tannenbaum R. Sensitivity training and being motivation. Los Angeles, 1963.

Burke R.L., Bennis W.B. Changes in perception of Self and Others during human relations training // Human relations. 1961. Vol. 14.

Campbell C.P., Dunnette M.D. Effectiveness of T-group experiences in ma-nagerial training

and development // *Psychological Bulletin*. 1968. Vol. 70.

Cathcart R.S., Samovar L. (eds.). *A small group communication: A Reader*. N. Y.: Academic Press, 1972.

Coleman J.C. *Psychology and effective behavior*. Glenview: Foresman, 1969.

Cooper C.L. *Group training for individual and organizational development*. Basel: S. Karger, 1972.

Cooper C.L. *T-group training and self-actualization* // *Psychological Reports*. 1971. Vol. 28.

Cooper C.L., Levine N. *Implicit values in experiential learning groups: Their functional and disfunctional consequences* // *Advances in experiential social processes* / C.L. Cooper, C.P. Alderfer (eds.). Chichester; N. Y.: John Wiley & Sons, 1978.

Cooper C.L., Mangham I.L. *T-groups: A survey of research*. London: Wiley-Interscience, 1971.

Corey G. *I never knew I had a choice*. Monterey (CA): Brooks/Cole, 1978.

Cozey G. *Manual for theory and practice of counseling and psychotherapy*. Monterey (CA): Brooks/Cole, 1977.

Corey G. *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Monterey, Calif.: Brooks/Cole, 1977a.

Corey G., Corey M. *Groups: Process and practice*. Monterey (CA): Brooks/Cole, 1977b.

Craighead W.E., Kazdin A.E., Mahoney M.Y. *Behavior modification. Principles, issues and applications*. N. Y.: Houghton Mifflin., 1976.

Developing social skills in managers // C.L. Cooper (ed.). N. Y.: MacMillan Press, 1976.

Egan G. *Encounter: Group processes for interpersonal growth*. Monterey (CA): Brooks/Cole, 1970.

Egan G. *Face to face: The small group experience and interpersonal growth*. Monterey (CA): Brooks/Cole, 1973.

Ellis A. *Humanistic psychotherapy: The rational-emotive approach*. N. Y.: McGraw Hill, 1974.

Ellis A., Harper R. *A new guide to rational living*. Hollywood: Wilshire Books, 1975.

Encounter / A. Burton (ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 1969.

Gibb J.R. *Defensive communication* // *Small group communication* / R.S. Cathcart, L.A. Samovar (eds.). N. Y.: Academic Press, 1972.

Gibb J.R. *Climate for trust formation* // *T-group theory and laboratory method* / L.P. Bradford et al. (eds.). N. Y.: Wiley, 1964.

Giffin K., Patton B.R. *Personal Communication in Human Relations*. Columbus (OH): Charles E. Merrill Publishing Company, 1974.

Goldberg C. *Encounter: Group sensitivity training experience*. N. Y.: Science House, 1970.

Gross M. *Psychological Society*. N. Y.: Random House, 1978.

Group training techniques / M. Berger, P. Berger (eds.). N.Y.: John Wiley & Sons, 1973.

Higgin G. *Evolution of experiential learning groups* // *Developing social skills in managers* / C. Cooper (ed.). London: Macmillan, 1976.

Jaffee C. *Effective management selection: Analysis of behavior by simulation techniques*. Reading, MA: Addison – Wesley, 1971.

Jourard S. *Healthy personality*. N. Y.: MacMillan Publishing Co., 1974.

Kilmann P.R., Sotile W.M. *The marathon encounter group: A review of the outcome literature* // *Psychological Bulletin*. 1976. Vol. 83. № 5.

Lakin M. *Interpersonal encounter: Theory and practice in sensitivity training*. N. Y.: McGraw-Hill, 1972.

Lennung S. *Meta-learning laboratory training and change*. Stockholm: Swedish Council, 1974.

Levine N. *Group training with students in higher education* // *Group training for individual and*

organizational development / C.L. Cooper (ed.). Basel: S. Karger, 1972.

Levine N., Cooper C.L. T-groups-twenty years on. A prophecy // *Human Relations*. 1976. Vol. 29. № 1.

Lieberman M.A., Yalom I., Miles M. Encounter groups: First facts. N. Y.: Basic Books, 1973.

Lewin K. Group decision and social change // *Readings in social psychology* / T. Newcomb, E. Hartley (eds.). N. Y.: Holt, Rinehart & Winston, 1947.

Maslow A. Toward a psychology of being. Princeton (NJ): Van Nostrand, 1968.

May R. Love and will. N. Y.: Norton, 1969.

May R. Man's search for himself. N. Y.: Signet book, 1973.

Mintz E. Marathon groups: Reality and symbol. N. Y.: Appleton-Century-Crofts, 1971.

Modern theory and method in group training / W. Dyer (ed.). N. Y.: Van Nostrand Reinhold, 1972.

New perspectives on encounter groups / L.N. Solomon, B. Berzon (eds.). San Francisco: Jossey-Bass, 1972.

Oberhoff B. Akzeptanz von interpersonellem Feedback: Eine empirische Untersuchung zu verschiedenen feedback formen. Mьnster, 1978.

Personal and organizational change through group methods: The laboratory approach / E.H. Schein, W.G. Bennis (eds.). N.Y.: Wiley, 1965.

The planning of change / W. Bennis, K.D. Benne, R. Chin (eds.). N. Y.: Rinehart and Winston, 1969.

Psychology in the world today / R.V. Guthrie (ed.). London: Addison-Wesley, 1971.

Rackham N., Honey P., Colbert P. Developing interactive skills. London: Wellens Publishing, 1972.

Readings in humanistic social psychology / D.W. Johnson (ed.). Philadelphia, 1972.

Rich A.R., Schroeder H.E. Research issues in assertiveness training // *Psychological Bulletin*. 1976. Vol. 83. № 6.

Rogers C. A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework // *Psychology: A study of a science* / S. Koch (ed.). V. 3. N. Y.: McGraw-Hill, 1959.

Rogers C. Freedom to learn: A view of what education might become. Columbus, Ohio: Charles Merrill, 1969.

Rogers C. Encounter groups. London: Penguin, 1975.

Rogers C. Some observations on the organization of personality // *American Psychologist*. 1947. Vol. 2.

Rogers C. The process of the basic encounter group // *Small group communication* / R.S. Cathcart, L.A. Samovar (eds.). N. Y.: Academic Press, 1972.

Rosenbaum M., Snadowsky A. The intensive group experience. N. Y.: The Free Press, 1976.

Rubin U. The reduction of prejudices through laboratory training // *Journal of Applied Behavioral Science*. 1967. Vol. 3.

Schutz W. Elements of encounter. N. Y.: Irvington Publisher, 1975.

Schutz W. Joy: Expanding human awareness. N. Y.: Grove Press, 1967.

Skinner B.F., Rogers C. Some issues concerning the control of human behavior. // *Science*. 1956. Vol. 124.

Small group communication / R.S. Cathcart, L.A. Samovar (eds.). N.Y.: Academic Press, 1972.

Smith P.B. Why successful groups succeed: The implications of T-group research // *Developing social skills in managers* / C. Cooper (ed.). London: Wiley-Interscience, 1976.

Social intervention: A behavioral science approach / H. Hornstern et al. (eds.). N. Y.: Free Press,

1971.

Sozialpsychologisches Training / Hrsg. M. Vorwerg. Jena: F. Schiller Universitat, 1971.

Stoller F.H. Use of videotape feedback // *New perspectives on encounter groups.* / L.N. Solomon, B. Berzon (eds.). San Francisco: Jossey-Bass, 1972.

T-group theory and laboratory method / L.P. Bradford, I.R. Gibb, K.D. Benne (eds.). N.Y.: Wiley, 1964.

Раздел V. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг³⁰

5.1. Введение

В широком круге вопросов политического, экономического и социального развития страны сегодня особое место уделяется проблемам человека. Такое акцентирование проблем человека и человеческого фактора актуализирует значимость социально-психологических исследований и необходимость усиления их прикладных аспектов. Особенно важной в этой связи становится проблематика социально-психологического воздействия. В настоящей работе рассматриваются вопросы теории, методики и приложений новой активно развивающейся формы психологического воздействия, обычно обозначаемой в литературе термином «социально-психологический тренинг».

Указанная форма групповой работы исчисляет свою историю более чем тремя десятилетиями и уже характеризуется и широкой степенью использования в реальной психологической практике, и большим разнообразием конкретных разновидностей. Различные формы социально-психологического тренинга на Западе в основном группируются вокруг ведущих теоретических ориентаций западной социальной психологии – психоанализа, необихевиористской ориентации, когнитивизма и экзистенциально-гуманистической психологии. Последняя занимает в приведенном перечне особое место, поскольку с ней, по сути, связано широкое распространение форм групповой психологической работы и социально-психологического тренинга, в частности.

Разновидности тренинга, представленные в отечественной практике психологического воздействия, можно в определенной степени упорядочить, ассоциировав их с тремя базисными аспектами общения, выделяемыми в работах Г.М. Андреевой (*Андреева*, 1980) и других советских авторов, а именно с его перцептивным, интерактивным и коммуникативным аспектами. Анализируемая в данной работе форма тренинга касается прежде всего первого из упомянутых аспектов, хотя какая-либо отделенность и тем более изоляция от двух остальных, естественно, невозможны. Речь идет о различном акцентировании групповой психологической работы.

Перцептивно ориентированный тренинг можно определить как метод диагностики и коррекции социально-перцептивных образований участников тренинга, основывающийся на интенсификации намеренной межличностной обратной связи в рамках группового общения, организуемого на субъект-субъектных принципах. Формы тренинга, ориентированного на перцептивные процессы, являются в определенном смысле ключевыми в общей совокупности

³⁰ *Петровская Л.А.* Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. 216 с.

его разновидностей. Это ключевое положение определяется регулятивной функцией социальной перцепции в контексте общения. Как отмечает, в частности, А.А. Бодалев, «образы и понятия, которые формируются у людей друг о друге, неся людям информацию об объективных характеристиках каждого участника деятельности и о его возможностях... выполняют важнейшую функцию при объединении людей – они являются регулятором общения» (Бодалев, 1982, с. 4).

Актуальность темы монографии определяется рядом моментов.

В работе на конкретном примере перцептивно ориентированного тренинга анализируются проблемы и принципы психологического воздействия, изучение которого в настоящее время заметно отстает от разработки объяснительных аспектов психологической теории. В то же время именно проблематика воздействия становится в настоящее время особенно актуальной в плане приложений психологии.

Основной целью психологического воздействия, осуществляемого в различных формах социально-психологического тренинга, является развитие компетентности в общении. Соответственно актуальность практического и теоретического освоения указанных форм диктуется растущей значимостью компетентного общения во всех сферах жизнедеятельности человека. Развитие психологической компетентности способно помочь в решении целого ряда социально-психологических проблем, порождаемых современной научно-технической революцией с ее умножением межличностных контактов, усложнением форм общения, интенсификацией управленческой деятельности.

Внимание к перцептивно ориентированному тренингу связано также с тем обстоятельством, что в этой форме тренинга фокусируется ряд принципов, подходов к проблеме психологического воздействия, значимость которых в последнее время все более возрастает как в плане теоретического анализа, так и в плане практических приложений. Таков, в частности, принцип активности человека, выступающего в качестве объекта воздействия, принцип исследовательской, творческой позиции обучаемого и воспитываемого, принцип реализации в контексте воздействия субъект-субъектной формы общения в целом в отличие от более традиционной субъект-объектной, манипулятивной формы.

Развитие социально-психологического тренинга характеризуется в настоящее время значительным разрывом между масштабом и разнообразием практических применений метода, с одной стороны, и его теоретическим осмыслением – с другой. В этой ситуации повышение степени теоретического освоения рассматриваемой формы психологического воздействия все более явно становится условием повышения эффективности самой практической отдачи метода.

Основные задачи настоящего исследования заключаются в следующем:

– ввести и обосновать понятие перцептивно ориентированного тренинга, удерживающего в модифицированной форме рациональные элементы техники и процедуры тренинга чувствительности: выявить в марксистской психологической теории основные принципы и концептуальные структуры, релевантные перцептивно ориентированному тренингу;

– наметить основные цели перцептивно ориентированного тренинга и его важнейшие задачи, обосновать соотнесенность этих целей и задач с практическими потребностями совершенствования культуры общения в современных условиях;

– эксплицировать и по возможности обосновать процедурные аспекты упомянутой формы социально-психологического воздействия;

– на основе соответствующего эмпирического материала выявить, структурировать и проанализировать характерные эффекты перцептивно ориентированного тренинга;

– исследовать основные механизмы перцептивно ориентированного тренинга,

позволяющие понять, каким образом в рамках соответствующей процедуры обеспечиваются типичные эффекты тренинга;

– очертить принципы и сферу практического использования перцептивно ориентированного тренинга, в частности, в системе создаваемой в стране психологической службы;

– проанализировать получившую широкое распространение на Западе практику групповой коррекционной психологической работы, развиваемой в рамках современной гуманистической психологии, в частности такой ее ветви, как гештальттерапия.

5.2. Теоретико-методологические предпосылки марксистского анализа социально-психологического тренинга

Последние десять-пятнадцать лет характеризуются быстрым распространением в социалистических странах, в том числе в нашей стране, практики психологического воздействия, основанной на активных методах групповой работы. Условимся обозначать указанную практику психологического воздействия единым термином – социально-психологический тренинг. Заметим, что терминология в данном случае не является вполне однозначной ввиду новизны и неоднозначности самого предмета. В отечественной литературе, в частности, в качестве более или менее эквивалентных фигурируют также другие термины: активная социально-психологическая подготовка, активное социальное обучение, лабораторный тренинг, группы интенсивного общения, группы открытого общения и т. д. Термин «социально-психологический тренинг» впервые введен в научный обиход в ГДР М. Форвергом. Сейчас он часто употребляется и является, видимо, более устоявшимся по сравнению с другими, хотя и не безусловно адекватным.

В СССР социально-психологический тренинг используется в первую очередь как составная часть подготовки руководителей коллективов и различного профиля специалистов, в силу специфики своей деятельности органически включенных в общение (учителей, врачей, психологов, работников сферы обслуживания и т. д.). Он применяется также в сфере коррекции супружеских отношений, отношений между родителями и детьми, для коррекции социально-психологической адаптации подростков и т. п.

Социально-психологический тренинг включает в себя ныне широкий спектр методических форм: видеотренинг, ролевое обучение, групповой анализ оценок и самооценок, невербальные методики и т. д. Методы могут варьировать в зависимости от того, ориентированы они на оказание психологической помощи отдельному человеку или группе в целом, применяются они к контингенту здоровых людей или больных и т. д. Практика социально-психологического тренинга в нашей стране объединяет специалистов разного профиля. В большинстве случаев к ним относятся специалисты в области социальной психологии, педагогики и педагогической психологии, медицинской психологии и психотерапии.

Наконец, характеризуя отечественную практику социально-психологического тренинга, следует отметить развитие форм групповой работы, близких ему по содержанию и целям. К ним можно отнести, например, практикуемые в работе с детьми и подростками методы коллективного самоанализа, так называемые «Огоньки», методику групповой самоаттестации, инструктивно-методический коммунарский сбор для подготовки вожатых и т. п.

Констатируя успехи в практическом использовании социально-психологического тренинга в нашей стране, следует вместе с тем отметить все еще недостаточный, во многом начальный уровень его теоретического освоения. В серьезной теоретической разработке

нуждаются вопросы соотнесения метода с базисными положениями объяснительной концепции марксистской психологии вообще и социальной психологии в частности, вопросы исследования целей, задач, основных эффектов и механизмов социально-психологического тренинга.

Ввиду отмеченного основная задача нашей работы заключается в попытке продвинуться в осмыслении метода. Эта задача решается на примере частной, но, как представляется, во многом ключевой формы социально-психологического тренинга, а именно тренинга перцептивно ориентированного. Специальное выделение упомянутой формы определяется особой регулятивной ролью социальной перцепции в общении, о чем пойдет речь в последующем изложении. Отметим также, что в чисто методическом плане перцептивно ориентированный тренинг наиболее созвучен тренингу чувствительности (Петровская, 1982). Созвучие это относительное, оно соседствует с рядом методических расхождений, однако все это, видимо, не самое существенное в данном вопросе. При сопоставлении двух указанных форм тренинга особенно важно, как нам представляется, иметь в виду не столько совпадение или различие методических деталей, сколько принципиальное различие методологического и теоретического контекстов, в которые вписываются методы, различие в понимании их социальных ролей, целей и задач, в интерпретации их эффектов и механизмов.

Настоящая глава содержит исследование теоретико-методологических предпосылок марксистского анализа перцептивно ориентированного тренинга. Мы рассмотрим ряд проблем межличностного общения, которое охватывает, с одной стороны, область важнейших результатов тренинга, а с другой – область его основных средств.

5.2.1. Межличностное общение и перцептивно ориентированный тренинг

Среди различных граней широкой темы «межличностное общение» мы выделим два аспекта, наиболее существенных для последующего анализа, а именно проблему возрастания значимости и проблему структурирования общения.

Возрастание значимости общения в жизни современного общества

При всем разнообразии конкретных форм социально-психологического тренинга, используемых на практике в нашей стране и других странах, им всем присуща объединяющая их общая черта – они, на наш взгляд, могут рассматриваться как средство воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения. Иными словами, социально-психологический тренинг можно интерпретировать как средство развития компетентности в общении. Подобная интерпретация очерчивает основное социальное назначение, основную социальную функцию тренинга. Как видно, такая точка зрения весьма отличается от интерпретации социальной роли тренинга, отстаиваемой, например, в рамках западной гуманистической психологии, которая подчас пытается связывать с тренингом глобальные и одновременно наивные и утопические надежды на глубокие личностные преобразования членов общества и через посредство этого – всего общества в целом (Петровская, 1982).

Интерпретация тренинга как средства развития компетентности в общении ориентирует на вполне реалистичные задачи, тесно связанные с насущными практическими потребностями социалистического общества. При всей локальности, прагматичности, так сказать, заземленности этих задач их роль в современных условиях весома, и есть все основания полагать, что она будет возрастать со временем. Подтверждением этого служит целый ряд обстоятельств, свидетельствующих о неуклонном росте значимости самого межличностного

общения.

Увеличивающиеся частота, разнообразие и внутренняя насыщенность межличностных контактов образуют все более поглощающую человека реальность – реальность своеобразного коммуникационного «взрыва», слагаемые которого многообразны. К их числу принадлежит, во-первых, постоянно действующая историческая закономерность непрерывного углубления специализации и кооперирования во всех областях человеческой деятельности. Кооперирование – оборотная сторона специализации – порождает усиление коллективного характера деятельности и, как следствие, структурно заданную, обусловленную интенсификацию общения. Яркой иллюстрацией указанной общей исторической закономерности может служить изменение характера современной научной деятельности: «Одна из наиболее выраженных особенностей современного развития науки – изменение отношений между индивидуальным и коллективным в научном творчестве. Из дела отдельных самоотверженных искателей научной истины производство знаний превратилось в работу множества людей на исследовательских “комбинатах”» (Проблемы руководства научным коллективом, 1982, с. 3). Быть может, менее бросающийся в глаза, но по существу аналогичный процесс охватывает в той или иной степени все сферы жизнедеятельности общества.

Другим активно действующим и, возможно, особенно ощутимым фактором интенсификации общения является влияние научно-технического прогресса на материальные, вещественные средства реализации межличностных контактов. Развитие почты, телеграфа, телефонной и радиосвязи, бурное совершенствование транспорта сделали разнообразные контакты легко и быстро осуществимыми, что было бы невозможным в иных условиях. И эта неустанная работа науки, техники и промышленности по совершенствованию материальной основы общения непрерывно продолжается. В итоге быстро приближается ситуация, когда техника даст принципиальную возможность в любой момент из любой точки практически мгновенно связаться с любым человеком, и тогда основная задача будет заключаться в том, чтобы суметь овладеть потенциально неограниченным потоком общения, эффективно реализовать его возможности, опираясь, в частности, и на возросший уровень социально-психологической компетентности.

Если тенденция к кооперированию и продолжающийся научно-технический прогресс принадлежат к числу общечеловеческих факторов интенсификации общения, то усиление коллективистских начал образует специфический фактор, действующий на протяжении всех этапов развития социалистического общества.

Помимо интенсификации общения важным аспектом возрастания значимости последнего является расширение круга людей, вовлеченных в профессиональную деятельность, органически связанную с общением. К их числу принадлежат различных уровней руководители, преподаватели, врачи, психологи, тренеры, работники сферы услуг и т. д. Во всех этих случаях общение оказывается составляющей самой производственной деятельности и соответственно компетентность в общении – составляющей профессиональной компетентности. Последнее в особенности справедливо в отношении руководителей. Управление производством, даже высокоавтоматизированным, – это в первую очередь управление людьми и, следовательно, общение. И руководителю в настоящее время уже недостаточно опираться на простой здравый смысл, традицию и опыт не только в своей узкопрофессиональной области, но и в области общения. Сейчас ему для этого все более необходима специальная социально-психологическая подготовка. Аналогичная потребность ощущается и в других видах профессиональной деятельности, включающих общение.

Наконец, еще одно обстоятельство, делающее более значимым если не общение само по себе, то во всяком случае общение как проблему, заключается в нарастающей сложности

общения в ряде отношений. Серьезным источником проблемности общения в этом смысле является, в частности, растущая динамичность современной жизни с ее постоянной ломкой различного рода стереотипов, включая стереотипы, непосредственно затрагивающие область общения. Другим источником проблемности общения служит сам технический прогресс, который, как известно, противоречив. Существенно упрощая контакты, он одновременно усложняет их, усиливая элементы опосредованности общения, ограничивая возможности, связанные с невербальными средствами коммуникации, делая общение более поверхностным. И, видимо, отчасти поэтому для современного человека характерна нарастающая потребность в общении полноценном, глубинном, воспринимаемом как самостоятельная значительная ценность, потребность найти подлинный отклик в другом человеке, стремление «быть наилучшим образом понятым и оцененным окружающими» (Петровский, 1982, с. 236–237).

Структурирование межличностного общения

Рассмотрение вопросов структурирования общения носит сугубо целевой характер и ни в коей мере не претендует на полное освещение проблемы. Наша задача состоит в данном случае в том, чтобы в чрезвычайно сложном феномене межличностного общения выделить несколько срезов, являющихся основными, базовыми для последующего анализа.

Исходным для генезиса самого понятия «перцептивно ориентированный тренинг» является структурирование общения, введенное Г.М. Андреевой и выделяющее в общении три основные стороны: *перцептивную, коммуникативную и интерактивную*. Фокусирование социально-психологического тренинга на перцептивную компоненту общения позволяет решить по крайней мере две задачи, существенные для теоретического освоения метода.

Во-первых, оно дает возможность найти естественную, адекватную теоретическую «нишу» (в виде категории социальной перцепции) для целого семейства методик тренинга, широко используемых на практике и так или иначе ассоциировавшихся до сих пор со смутным, аморфным, не включенным в базовую категориальную структуру социально-психологических исследований термином «чувствительность». Заметим, что нахождение такой «ниши» не сводится к проблеме выбора удачной терминологии. Привязка к адекватным теоретическим структурам дает возможность использовать потенциал теории для осмысления и развития эмпирически складывающихся образований. В случае с тренингом чувствительности, представляющим собой эмпирически выработанную методику, такое развитие, связанное с понятием социальной перцепции, состоит, в частности, в идее сочетания, гармонизации в сфере воздействия эмоциональной и интеллектуальной компонент. Интерпретация тренинга чувствительности в духе перцептивно ориентированной процедуры позволяет заметить, что в сфере воздействия метода оказывается перцепция в целом, с ее органическим единением эмоциональной и интеллектуальной составляющих.

Во-вторых, фокусирование метода на социальной перцепции делает понятной специфическую ключевую позицию перцептивно ориентированного тренинга в общей совокупности активных методов социально-психологического воздействия. Эта позиция логически вытекает из регулятивной роли перцепции в процессе межличностного общения.

Выделение продуктивной и репродуктивной компонент общения образует еще один срез, используемый в последующем анализе. В этом случае мы имеем дело с распространением на область общения известной идеи, развиваемой В.Я. Ляудис, А.М. Матюшкиным, А.Я. Пономаревым, О.К. Тихомировым и другими, о двух типах деятельности и соответственно двух типах решаемых задач: *творческих*, продуктивных и *рутинных*, репродуктивных. Подобно тому, как это мыслится при анализе деятельности, репродуктивные задачи и аспекты в рамках

общения подразумевают повторяющиеся, стандартные и в принципе алгоритмизируемые характеристики общения. Они отличаются устойчивостью мотивов, заданностью целей и фиксированностью общей последовательности операций. Напротив, продуктивные аспекты и задачи составляют нестандартную, неформализуемую, неалгоритмизируемую сторону общения и характеризуются порождением новых мотивов, целей, операций и их последовательностей. Реализация продуктивного общения предполагает подключение творческого потенциала личности.

В связи с характеристикой проблемности общения нам уже приходилось использовать понятия общения глубинного и поверхностного. Необходимость в использовании аналогичной дихотомии в виде выделения глубинных, затрагивающих личностно-смысловые образования, и внешних, операциональных, поведенческих аспектов общения возникает также при классификации многочисленных разновидностей социально-психологического тренинга и исследовании специфики тренинга перцептивно ориентированного.

Наконец, для последующего изложения необходимо фиксирование еще двух важных разновидностей, или составляющих, общения, а именно: общения, основанного на принципах субъект-субъектной и субъект-объектной схем. В случае общения, реализующего субъект-объектные принципы, только один из партнеров выступает в полномочной роли субъекта, в то время как второму партнеру отводится роль простого объекта воздействий и манипуляций со стороны первого. Таково, в частности, общение по типу приказов, различного рода предписаний, поучений и т. п. К этому же типу относятся и все менее выраженные (но зато более распространенные) случаи доминирования одного из партнеров, когда по тем или иным причинам общение не приобретает характера подлинного диалога, а остается, так сказать, монологическим. Иная ситуация в случае общения, основанного на субъект-субъектной схеме. Последнее характеризуется равенством психологических позиций участников (оба – субъекты!), обоюдной активностью сторон, при которой каждая не только испытывает воздействие, но и сама в равной степени воздействует на другую, взаимным проникновением партнеров в мир чувств и переживаний друг друга, готовностью встать на точку зрения другой стороны, стремлением к соучастию, сопереживанию, принятию друг друга, активной взаимной гуманистической установкой партнеров.

Все перечисленные выше аспекты, компоненты, составляющие общения, как правило, не существуют в реальности в чистом, изолированном виде. Реальное общение представляет собой сложное переплетение перцептивных, коммуникативных, интерактивных элементов, общения творческого и репродуктивного, глубинного и поверхностного, манипулятивного и субъект-субъектного. Каждый из этих аспектов реализует свою определенную функцию, по-своему необходим: есть немало ситуаций, когда оптимальным, например, оказывается общение стандартизированное, поверхностное и манипулятивное.

И тем не менее целый ряд значимых обстоятельств все более явно выдвигает на первый план паттерны общения, аккумулирующие в себе характеристики, противоположные только что упомянутым. Актуальной становится потребность в овладении именно субъект-субъектными, продуктивными, глубинными формами общения. Основная причина этого явления заключается, на наш взгляд, в том, что указанная потребность питается импульсами, исходящими одновременно и от индивидуальной ценностно-мотивационной сферы, и от соответствующей серьезной социальной заинтересованности общества в целом. Возрастающая субъективная значимость так называемого подлинного общения в сущности как раз и подразумевает глубинное общение, основанное на принципах субъект-субъектности и продуктивности. С другой стороны, установка общества на воспитание человека не пассивным участником событий, а активным строителем жизни, в полной мере реализующим свой творческий

потенциал, установка, резюмируемая в основополагающем социальном принципе активной жизненной позиции, эта установка в переводе на язык социально-психологических характеристик общения как раз равнозначна призыву к реализации его активных (субъект-субъектных), продуктивных образцов.

Важно подчеркнуть, что именно на такие образцы всецело замкнут перцептивно ориентированный тренинг, в корне отличаясь тем самым от разновидностей тренинга, сфокусированных на общении субъект-объектное, внешнее, стандартизированное. Глубинное, продуктивное общение, базирующееся на субъект-субъектных принципах, составляет и основную среду, в которой протекает работа группы перцептивно ориентированного тренинга, и основное средство воздействия этой группы на своих участников, и, наконец, основной результат такого воздействия в виде соответствующих новых знаний, умений и опыта в области общения указанного типа.

Заметим, что совместный набор характеристик общения в виде субъект-субъектности, продуктивности, глубинности не случаен. Характеристики эти тесно связаны между собой. Субъект-субъектное общение, например, естественно тяготеет к общению глубинному. Последнее в свою очередь, имея дело с тонкими, индивидуализированными, личностными структурами, практически неизбежно должно быть одновременно и продуктивным, творческим. Аналогичным образом общение творческое и глубинное получает свою завершенность лишь в комбинации с общением, основанным на субъект-субъектных принципах.

Представляется, однако, что при всей взаимосвязанности указанных характеристик они не являются вполне равнозначными и что в известном смысле первичную роль играет принцип субъект-субъектности. Именно он является отправной детерминантой, обуславливающей и иницирующей другие характеристики общения. Он также является, безусловно, доминирующим началом и в рамках перцептивно ориентированного тренинга. Остановимся на нем поэтому более детально.

Заслуга введения в социально-психологическую теорию анализа субъект-субъектных и субъект-объектных паттернов общения в качестве самостоятельной проблемы принадлежит А.У. Харашу. Эта задача решена им в серии работ. Резюмирующая характеристика этих работ, даваемая самим автором, следующим образом очерчивает круг затрагиваемых в них вопросов: «1) Критический анализ манипулятивной («субъект-объектной». – Л.П.) тенденции в исследованиях коммуникативного воздействия; 2) обсуждение путей преодоления манипулятивной тенденции и формулирование основных положений и понятий интерсубъектного («субъект-субъектного». – Л.П.) подхода; 3) эмпирическое обоснование основных положений и понятий интерсубъектного подхода; 4) практические приложения теоретических представлений теории коммуникативного воздействия, основывающейся на интерсубъектном подходе» (Хараш, 1983, с. 9–18).

Разумеется, указанному анализу предшествовали или сопутствовали усилия других исследователей из ряда различных областей. К их числу, в частности, принадлежат А.А. Ухтомский, М.М. Бахтин, В.А. Сухомлинский.

Особенно яркое, практически педагогическое звучание проблем субъект-субъектного общения (без использования, однако, самого этого термина) мы находим в работах В.А. Сухомлинского. По-видимому, не будет преувеличением сказать, что вся педагогическая система Сухомлинского, по существу, основана на идее замены традиционного субъект-объектного контакта педагога с воспитанниками качественно иной субъект-субъектной формой. В работах Сухомлинского можно найти иллюстрации практически всех основных аспектов субъект-субъектного общения, реализуемые в контексте педагогических проблем.

5.2.2. Социальная перцепция и обратная связь

Необходимость обращения к вопросам социальной перцепции в главе, посвященной теоретическим аспектам анализа перцептивно ориентированного тренинга, достаточно ясна. Что же касается проблематики обратной связи, то последняя, как будет показано впоследствии, касается самой основы протекания социально-перцептивных процессов в рамках обсуждаемой разновидности социально-психологического тренинга. Ввиду особой значимости проблемы анализ обратной связи займет значительное место в настоящей работе, причем данный параграф составит лишь начальную стадию этого анализа.

Рассмотрение вопросов социальной перцепции начнем с уточнения ее регулятивной роли в процессе общения. «Познание и взаимное воздействие людей друг на друга, – пишет по поводу этой роли А.А. Бодалев, – обязательный элемент любой совместной деятельности, даже если ее целью не является прямое решение задач воспитания и она всецело направлена к достижению какого-то материального результата. От того, как люди отражают и интерпретируют облик и поведение и оценивают возможности друг друга, во многом зависят характер их взаимодействия и результаты, к которым они приходят в совместной деятельности» (Бодалев, 1982, с. 5).

Представляется, что перцепция выступает в роли регулятора общения прежде всего постольку, поскольку она оказывается носителем своеобразной перцептивно-диагностической функции. Выбор человеком той или иной линии поведения в каждой конкретной ситуации предполагает восприятие-оценку основных ее элементов, а именно партнеров, самого себя и ситуативного контекста в целом. Это диагностирование наличной ситуации в виде выработки оценки состояния ее основных элементов образует наиболее существенный результат социальной перцепции с точки зрения вклада последней в развитие общения.

Указанная оценка основывается на определенной информации об элементах ситуации общения, которую ее участники получают либо заранее, либо непосредственно в процессе общения. А.А. Бодалев следующим образом характеризует подобную информацию, относящуюся к партнеру по общению: «...всю уже имеющуюся у индивидуума или поступающую к нему в процессе взаимодействия с другим человеком информацию можно условно разделить на группы в зависимости от ее содержания, способов хранения и целей использования. Видимо, можно выделить прежде всего общеосведомительную информацию. Это информация о внешних и внутренних устойчивых особенностях другого человека, которая накапливается и сохраняется длительное время, используется при общей оценке актуальных и потенциальных возможностей этого человека и влияет на выработку общего подхода к нему. Затем индивидуум может располагать более конкретной и ограниченной осведомительной информацией, говорящей ему лишь о готовности другого человека к деятельности определенной сложности и длительности и о характерном для него поведении в условиях этой деятельности. Наконец, существует текущая оперативно-регулятивная информация о поведении, состоянии и возможностях человека, получаемая при взаимодействии с ним в данный момент в совершенно конкретных условиях при совместном решении определенной задачи и используемая немедленно. Само собой понятно, что все эти виды информации не отделены “китайской стеной” друг от друга и объем и значение каждого из них в зависимости от характера и продолжительности совместной деятельности могут возрастать или уменьшаться» (там же, с. 10).

Если партнер по общению является незнакомым или малознакомым человеком, то удельный вес «текущей», «оперативной» информации в процессе реализации диагностически-перцептивной функции особенно велик. Соответственно сама диагностическая

функция перцепции проявляется в данном случае в максимальной степени, поскольку текущая информация становится основой и локальных суждений о партнере, связанных лишь с данной конкретной ситуацией, и неизбежных более общих диагностических оценок партнера. С ростом степени знакомства расширяется спектр используемой информации и соответственно сужается спектр актуально решаемой диагностической задачи. Что же касается диагностики самого себя в ситуации общения, то положение здесь, в сущности, аналогично тому, какое мы имеем в случае хорошо и давно знакомого партнера.

В рамках общей регулятивной функции социальная перцепция оказывается первичной по отношению к поведенческим аспектам общения, демонстрируя тем самым одну из граней принципа экстерниоризации во взаимосвязях психики с внешней реальностью. Ясно, однако, что указанная первичность относительна и существует лишь до тех пор, пока мы абстрагируемся от вопросов генезиса перцептивных образований. Что же касается последнего, то, согласно представлениям марксистской психологии, он совершается, подобно становлению всей человеческой психики, в соответствии с доминирующим принципом интериоризации, отражающим вторичность в целом внутренних, психических образований по отношению к внешней реальности. Формулируя основную идею этого принципа, Л.С. Выготский писал: «Для нас сказать о процессе “внешний” – значит сказать “социальный”. Всякая психическая функция была внешней потому, что она была социальной ранее, чем стала внутренней, собственно психической функцией; она была прежде социальным отношением людей» (*Выготский*, 1960, с. 197). И далее: «Психическая природа человека представляет собой совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры» (*там же*, с. 198).

Рассмотрим вкратце один из аспектов проблемы становления социально-перцептивных образований, а именно проблемы основных источников развития и коррекции восприятия себя и другого в контексте общения. Если иметь в виду самовосприятие, то анализ отечественных работ, затрагивающих упомянутую проблему, позволяет выделить пять основных источников такого рода.

1. *Восприятие себя через соотнесение* (идентификацию, различение) *себя с другими*. Как известно, на важность этого источника самовосприятия указывали еще классики марксизма. К. Маркс писал, в частности: «В некоторых отношениях человек напоминает товар. Так как он рождается без зеркала в руках и не фихтеанским философом: “Я есмь я”, то человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека. Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку» (*Маркс, Энгельс*, Соч., т. 23, с. 62). Г.М. Андреева следующим образом характеризует значимость этого основополагающего тезиса Маркса: «Хотя у Маркса данный вопрос анализируется на философском уровне, его постановка и решение имеют большое методологическое значение и для социально-психологического анализа: посмотреть, как в зеркало, в другого человека, можно не только в плане широкого абстрактного подхода к формированию представления о самом себе, но и в каждой конкретной ситуации общения» (*Андреева*, 1980, с. 142). Рассматриваемый в плане таких конкретных ситуаций общения процесс соотнесения себя с другими дает возможность в случае установления идентичности в каких-то отношениях использовать другого в качестве некоторой модели самого себя, модели, удобной для анализа и наблюдения в силу ее внешней заданности, объективированности и самоэксплицируемости.

2. *Восприятие себя через восприятие себя другими*. Значимость указанного источника развития представления о самом себе подчеркивалась, в частности, Л.С. Выготским: «Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других» (*Выготский*, 1960, с. 196). Забегая несколько вперед и используя терминологию, касающуюся

обратной связи, можно сказать, что существо обсуждаемого источника самовосприятия заключается в опоре на межличностную обратную связь.

3. *Восприятие себя через результаты собственной деятельности*. Этот источник развития самовосприятия акцентируется и исследуется в работах Л.И. Божович, А.И. Липкиной, М.И. Лисиной и других авторов. Характеризуя роль указанного источника, Л.И. Божович, в частности, подчеркивала, что в психическом развитии ребенка возможны серьезные осложнения, если его самовосприятие (самооценка) не опирается на умение самостоятельно оценить результаты своей деятельности и ограничивается лишь ориентацией на оценки, даваемые ребенку окружающими.

4. *Восприятие себя через наблюдение собственных внутренних состояний*. Выделение этого источника в качестве объекта психологических исследований имеет, как известно, давнюю историю. В материалистической интерпретации, противостоящей интроспективной психологии с ее идеалистическим принципом непосредственности психического, наблюдение, направленное на себя, в настоящее время органично включено в систему марксистских представлений об основных источниках самопознания.

5. *Непосредственное восприятие собственного внешнего облика*. Исследование указанного источника самовосприятия представлено, в частности, в ряде эмпирических работ, выполненных А.А. Бодаевым и его последователями (Б.А. Еремеев, В.Н. Панферов, А.Г. Гусева и др.).

Обращает на себя внимание, что корреляты перечисленных выше позиций, казалось бы, нетрудно найти и в широко известных работах западных исследователей. В частности, пункты первый, второй, третий и четвертый, на первый взгляд, явно перекликаются с соответствующими ключевыми положениями когнитивизма (Л. Фестингер), интеракционизма (Д. Мид), бихевиоризма (Д. Бэм), интроспективной психологии. В действительности, однако, имеется глубокое различие. В частности, если для марксистского анализа характерен всесторонний, диалектический охват предмета. одновременное удержание в поле зрения всех основных источников развития самовосприятия, то для западных исследований типична тенденция к абсолютизации какого-либо одного из этих источников и противопоставлению его всем остальным. Глубоко различно также и само понимание соответствующих принципов. При внешней схожести формулировок их фактическое содержание оказывается существенно различным, и это становится очевидным, как только принимается во внимание различие общих теоретических контекстов, в рамках которых эти принципы определяются и интерпретируются.

Заметим также, что приведенный выше перечень основных источников самовосприятия ярко иллюстрирует тезис о диалектической взаимосвязи самовосприятия и восприятия окружающих людей. «Представление о другом человеке, – пишет Г.М. Андреева, раскрывая этот тезис, – тесно связано с уровнем собственного самосознания. Связь эта двоякая: с одной стороны, богатство представлений о самом себе определяет и богатство представлений о другом человеке, с другой стороны, чем более полно раскрывается другой человек (в большем количестве и более глубоких характеристик), тем более полным становится и представление о самом себе» (Андреева, 1980, с. 142). Указанная глубокая взаимосвязь проявляется также и в своеобразной симметрии основных источников самовосприятия и источников восприятия другого. Последние, опираясь на эту симметрию, можно сформулировать по аналогии с приведенным выше перечнем следующим образом.

1. Восприятие другого через соотнесение (идентификацию, различение) другого с собой.
2. Восприятие другого через то, как его воспринимают другие.
3. Восприятие другого через восприятие результатов его деятельности.
4. Непосредственное восприятие внешнего облика другого.

5. Восприятие другого через экспликацию им своих внутренних состояний.

Перечисленные выше основные источники самовосприятия и восприятия другого охватывают их основные разновидности в обычном реальном генезисе социально-перцептивных образований. Все эти источники в той или иной степени используются также и в рамках перцептивно ориентированного тренинга. В последнем случае, однако, как мы увидим далее, на фоне большего или меньшего задействования всех перечисленных форм особенно активизируются некоторые из них, соответствующие специфике метода как особой разновидности социально-психологического воздействия. В плане самовосприятия, в частности, к их числу принадлежат «восприятие себя через восприятие себя другими» и «восприятие себя через соотнесение (идентификацию, различение) себя с другими». В плане восприятия другого наиболее активизируются: «восприятие другого через экспликацию им своих внутренних состояний», «восприятие другого через то, как его воспринимают другие» и «восприятие другого через соотнесение (идентификацию, различение) другого с собой».

И в реальной жизни, и в перцептивно ориентированном тренинге все перечисленные источники перцептивных образований, касающиеся восприятия себя и другого, так или иначе задействуют обратную связь. В перцептивно ориентированном тренинге особенно активно используется так называемая намеренная межличностная обратная связь, составляющая ядро и основу механизмов данной разновидности тренинга. Кратко рассмотрим особенности указанной формы обратной связи; это естественно выполнить в рамках более широкого контекста, дающего представление о важнейших формах обратной связи в целом.

Как известно, понятие обратной связи введено в научный обиход Н. Винером. В самом общем виде под обратной связью можно понимать информацию, исходящую от объекта воздействия, воспринимаемую носителем воздействия и несущую в себе характеристику результатов этого воздействия. Объект воздействия в этом случае выполняет роль источника обратной связи (или коммуникатора – в социальном контексте), а носитель воздействия – роль получателя обратной связи (реципиента).

В настоящее время обратная связь чрезвычайно активно осмысливается в самых разнообразных сферах – в технике, биологической науке, в различных областях науки о человеке. В этом огромном мире обратных связей можно выделить два больших класса. Один из них назовем «социальными обратными связями», имея в виду, что реципиентами таких связей всегда являются люди (отдельный человек или группа) и что передаваемая в них информация является социально значимой. Все остальные случаи будем относить к разряду несоциальных обратных связей в социальном контексте, включая сюда, в частности, различные обратные связи внутри технических устройств, биологических объектов и т. п.

Именно в такой широкой интерпретации, хотя и без использования самого этого термина, понятие социальной обратной связи введено в социально-психологические исследования А.А. Бодалевым. В своей работе «Личность и общение» он следующим образом характеризует содержание указанного понятия: «Одним из необходимых условий взаимодействия людей, отвечающих сформированным у человека представлениям о нормальном течении этого процесса и о достижении в ходе его желательных целей, является непрерывное получение человеком информации о результатах его собственных действий в этом процессе. Это управление человеком своим поведением достигается с помощью механизма обратной связи.

Высказывая другому человеку свое мнение и подкрепляя его соответствующими выразительными движениями, давая ему поручение, решая с ним вместе какую-то практическую задачу, индивид непрерывно получает сигналы о том, как он действует и какие результаты им достигаются. В его центральный регулирующий аппарат все время возвращается

информация об осуществляемом воздействии на внешний мир, на другого человека.

Благодаря действию механизма обратной связи человек на основе достигаемого в ходе взаимодействия с другими людьми результата может корректировать свое последующее поведение, заменяя использованные способы воздействия новыми, которые кажутся более эффективными» (Бодалев, 1983, с. 96).

Обратимся теперь к возможным формам социальной обратной связи. По способам передачи информации, или, что то же самое, по способам коммуникации, социальная обратная связь может быть разделена на непосредственную и аппаратурную, то есть опосредованную теми или иными техническими средствами (фотоаппарат, магнитофон, видеозапись, киноаппарат и т. п.). По видам коммуникатора ее можно разделить на коммуникатор-субъектную и коммуникатор-объектную. В первом случае источником обратной связи являются люди (группы людей) и в этом смысле субъекты, а во втором – любые другие реалии физического мира. Наибольший интерес в социально-психологических исследованиях представляет, конечно, коммуникатор-субъектная связь. Для нее в зависимости от того, кто выступает в роли коммуникатора и реципиента, можно (подобно тому, как это предложено Г.М. Андреевой в отношении социальной перцепции) выделить три основных типа, а именно: обратные связи «индивид – индивид», «индивид – группа» и «группа – группа».

Социальную обратную связь типа «индивид – индивид» обычно называют межличностной обратной связью. Она играет доминирующую роль в социально-психологическом тренинге. В соответствии со средствами ее передачи она может делиться на вербальную и невербальную. Но особенно важным для целей последующего изложения является разделение межличностной обратной связи на *намеренную*, то есть сознательно подаваемую коммуникатором обратную связь, и *ненамеренную*, произвольную для коммуникатора. Последнюю реципиент получает, самостоятельно наблюдая те или иные аспекты поведения коммуникатора, сознательно не адресуемые реципиенту и обычно не контролируемые коммуникатором.

Сравнивая две указанные формы обратной связи, следует отметить, что относительно доступной в условиях повседневного реального общения оказывается ненамеренная обратная связь. Она практически всегда находится в распоряжении реципиента, поскольку ее получение, по существу, определяется его собственной инициативой: реципиенту достаточно самому поинтересоваться результатами его воздействия на партнера в процессе общения и, так сказать, считать их по выражениям лица, интонациям голоса, различным деталям поведения. В случае намеренной обратной связи ситуация иная. Инициатива ее подачи принадлежит коммуникатору обратной связи, а у него, как будет показано ниже, имеется достаточно причин, сдерживающих его активность. В результате намеренная обратная связь передается и получается спорадически, что создает ее явный дефицит в реальном общении.

Указанное обстоятельство является одним из факторов, определяющих рост внимания к ненамеренным формам обратной связи, широко исследуемым в рамках невербальной коммуникации. В пользу этих форм говорят также и их невольная искренность, и в этом смысле большая коммуникативная адекватность. И тем не менее вряд ли можно говорить о каком-то безусловном преимуществе ненамеренных форм обратной связи. Напротив, если удастся создать условия, при которых обеспечивается готовность коммуникатора подавать обратную связь, готовность реципиента принимать ее и при которых не ставится под сомнение искренность коммуникатора, то именно намеренная обратная связь оказывается более предпочтительной в силу ее неизмеримо большей информативности. Задача, однако, заключается в том, чтобы найти средства выполнить указанные условия. Основная особенность перцептивно ориентированного тренинга заключается в том, что его специфические механизмы призваны такие средства обеспечить.

5.2.3. Проблема соотнесения социально-психологического воздействия с характером реализующего его общения

В настоящем и двух последующих параграфах перцептивно ориентированный тренинг будет рассматриваться в плане проблем психологического воздействия. Любой социально-психологический метод – это метод вмешательства, большего или меньшего. Мы имеем в виду тот факт, что психолог, каким бы методом он ни работал, обязательно оставляет след в обследуемой группе, личности. Но одно дело, когда это изменение выступает как невольное, непланируемое последствие, а другое – когда речь идет о методах, прямо ориентированных на вмешательство в развитие группы или личности с целью оказать определенное воздействие, вызвать те или иные изменения. Социально-психологический тренинг относится к категории воздействия именно в последнем смысле слова. В частности, основная задача перцептивно ориентированного тренинга, рассматриваемого в настоящей работе, состоит в диагностике и коррекции соответствующих перцептивных образований, касающихся восприятия себя и партнеров по общению.

В современной психологии сложилось своеобразное разделение труда: в большинстве случаев проблематика воздействия вынесена из академической психологии в ее приложения. Подобный акцент на воздействие в сфере приложений понятен. В различных практических областях от психолога ждут не столько констатации или объяснения определенного психологического состояния группы и личности, сколько вмешательства с целью оптимизации их развития. Вместе с тем само вынесение проблем воздействия за пределы теоретической, академической психологии не вполне оправдано. Во всяком случае на примере социально-психологического тренинга ясно видно, что существует целый ряд теоретико-методологических проблем, связанных с анализом тренинга именно как метода воздействия. К числу таких проблем относятся, в частности, проблема соотнесения воздействия с характером реализующего его общения, эмоциональные аспекты психологического воздействия, проблема взаимосвязи метода психологического воздействия и соответствующей объяснительной схемы. Обратимся к первой из упомянутых проблем.

Как уже неоднократно отмечалось, основной целью социально-психологического тренинга является развитие компетентности в общении. Решение вопроса о выборе средств, пригодных для повышения компетентности интересующего нас типа, зависит прежде всего от того, каким образом интерпретируется, понимается само общение. Напомним и суммируем в этой связи основные позиции анализа этой категории, изложенные в предыдущих параграфах настоящей главы.

Как было показано ранее, развитое общение всегда включает в себя, во-первых, две тесно связанные грани: общение, основанное на субъект-объектной схеме, при котором партнерам по существу отводятся роли манипулятора и манипулируемого объекта (это общение по типу приказов, указаний, предписаний различного рода и т. п.), и общение, основанное на субъект-субъектной схеме. Во-вторых, подобно тому как в анализе деятельности стало принятым выделять аспекты и задачи двух типов – репродуктивные и продуктивные, так и в развитом общении естественно выделить две аналогичные стороны. В-третьих, как уже отмечалось, развитое полноценное общение объединяет в себе два взаимосвязанных, но существенно различающихся уровня: уровень внешний, поведенческий, операционально-технический и уровень внутренний, глубинный, затрагивающий личностно-смысловые образования и играющий определяющую роль по отношению к внешнему, поведенческому.

Все перечисленные выше характеристики естественно рассматривать одновременно в качестве характеристик компетентности в общении. Иначе говоря, естественно считать, что последняя включает в себя компетентность в общении и по субъект-объектной, и по субъект-субъектной схемам, что она охватывает компетентность как в решении продуктивных, так и в решении репродуктивных задач и что она распространяется как на внешний поведенческий уровень общения, так и на его глубинный личностный уровень. При этом, как и ранее, необходимо подчеркнуть, что ядро, определяющую сторону, составляет компетентность в субъект-субъектном общении, в решении продуктивных задач, в овладении глубинным, личностным слоем общения.

Продолжая характеристику компетентности, необходимо отметить еще одно обстоятельство, не связанное непосредственно с природой общения, но тем не менее существенное в плане интересующих нас проблем. Мы имеем в виду, что развитие компетентности общения взрослых людей с неизбежностью предполагает двойкий процесс: с одной стороны, это приобретение каких-то новых знаний, умений и опыта, а с другой стороны, это коррекция, изменение уже сложившихся их форм.

При всем разнообразии возможных форм социально-психологического воздействия они всегда реализуются в виде общения: общения учителя и учеников, воспитателя и воспитуемых, руководителя и подчиненных, тренера и спортсменов, врача-психотерапевта и пациентов, ведущего группу тренинга и ее участников и т. д. и т. п. Поэтому все многообразие форм воздействия можно разделить на два больших класса в зависимости от того, основано ли общение, реализующее воздействие, на субъект-объектной схеме или оно основано на схеме «субъект – субъект». Как нам представляется, это деление является принципиальным в плане результатов, к которым соответствующие виды воздействия приводят.

Мысль о связи результатов воздействия с типом реализующего его общения уже неоднократно высказывалась в отечественной психологической литературе. Приведем несколько суждений подобного рода. Как отмечает, например, А.У. Хараш, «передача алгоритмов действия не только не нуждается в диалоге (то есть в общении по схеме «субъект – субъект». – Л.П.), но и отрицает его, ибо диалог грозит алгоритмам утратой их непререкаемой завершенности, без которой они не могут эффективно “штамповать” инструментально-исполнительскую активность обучаемого. Поэтому в случае передачи алгоритмов действия, взятых в абстракции от предмета, наиболее адекватной формой коммуникативного воздействия является односторонний и категорический инструктаж» (Хараш, 1979, с. 28).

Рассматриваемая проблема привлекает к себе внимание в настоящее время не только на уровне методологического анализа общения и деятельности, но и в подходе к конкретным вопросам психолого-педагогического взаимодействия, например учителя и учащихся. «Организация процесса усвоения в традиционной системе образования узаконила преимущественно один тип учебного взаимодействия в качестве ведущего, – пишет, в частности, В.Я. Ляудис. – Это такое взаимодействие, где резко разведены и поляризованы позиции учителя и ученика. Активность последнего регламентируется в узких рамках имитации действий учителя, подражания задаваемым образцам. Учебное взаимодействие по типу имитации порождает и соответствующую форму усвоения опыта – репродуктивную, которая характерна для всех этапов обучения – от начального до конечного» (Ляудис, 1982, с. 38–39).

Итак, перед нами вполне определенная точка зрения, полностью разделяемая и автором настоящей работы, согласно которой психологическое воздействие, развертывающееся как субъект-объектное, приводит к результату в виде репродуктивных образований. Напротив, эффекты продуктивные, творческие по своей природе, совершенно справедливо, по нашему

мнению, связываются с психологическим воздействием, реализующим субъект-субъектную форму контакта.

Обращаясь к проблеме развития компетентности в общении, можно, таким образом, сказать, что выбор соответствующих средств психологического воздействия, призванных повысить компетентность, должен быть увязан с теми аспектами компетентности, которые интересуют нас в первую очередь. В частности, если мы озабочены прежде всего развитием коммуникативных знаний, умений и опыта репродуктивного, стандартного характера, то наше внимание должно быть обращено к формам воздействия, основанным на субъект-объектных принципах. В противном случае выбор должен обратиться к сфере средств и методов, реализующих субъект-субъектные принципы общения. Все сказанное в такой же мере справедливо и в отношении двух других важных срезов, характеризующих компетентность в общении: акценту на аспектах компетентности в виде развития субъект-объектных форм общения или в виде овладения внешней, операционально-технической стороной поведения может соответствовать акцент на субъект-объектных формах воздействия; соответственно выбор субъект-субъектных способов воздействия ассоциируется с развитием субъект-субъектной и личностной (глубинной) составляющих общения.

Рассматривая компетентность в общении в целом, было бы, конечно, ошибкой принципиально ограничивать спектр возможных форм социально-психологического воздействия каким-либо одним из названных выше типов, поскольку реальное общение многопланово. Примеры ошибок такого рода нетрудно найти в позициях сторонников двух противостоящих подходов западной психологии: бихевиористского и гуманистического. Сводя общение в основном к его поведенческой, операционально-технической стороне, сторонники бихевиористского подхода соответственно сужают и набор предлагаемых средств воздействия, ограничивая их чисто манипулятивными субъект-объектными формами. «Обращает на себя внимание, – пишет, например, М. Аргайл, – ряд аналогий между социальными умениями и моторными умениями типа вождения автомобиля... Такая модель предполагает также аналогию между тренингом моторных умений и тренинговыми процедурами, которые могут быть эффективны для преодоления различных трудностей в социальных умениях» (*Argyle*, 1981, р. 2). Развивая ту же позицию, Д. Барнлунд и Ф. Хайман утверждают: «Научение в этом смысле должно иметь дело с развитием моторных умений либо техник манипулирования с вещами, словами или даже людьми» (*Small group communication*, 1972, р. 206). В другую крайность совершенно явно склонны впадать приверженцы гуманистической психологии, абсолютизирующие субъект-субъектные формы воздействия, интерпретируемые определенным образом.

Подытоживая изложенное, можно сказать, что развитие компетентности в общении предполагает использование всего набора средств, ориентированных на развитие как субъект-субъектных, продуктивных, личностных сторон общения, так и его субъект-объектных, репродуктивных, операциональных составляющих (компонентов). Вместе с тем правильная, на наш взгляд, позиция не может сводиться к простому объединению и, так сказать, равному принятию различных типов воздействия. Сказать, что для развития компетентности в общении все они необходимы, верно, но недостаточно. Аналогичным образом недостаточно просто констатировать принципиальное соответствие различных типов воздействия определенным аспектам компетентности в общении. Подобно тому как в общении есть ведущие и подчиненные аспекты, так и типы воздействия включают в себя ведущие, определяющие средства, характеризующие стратегическое направление воздействия, и средства вторичные, подчиненные, так сказать, тактические.

Решение вопроса о том, какие типы воздействия должны выступать в качестве ведущих,

фактически уже определено предыдущим изложением. Таковыми, на наш взгляд, являются субъект-субъектные формы воздействия, поскольку именно они соответствуют ведущим сторонам общения и коммуникативной компетентности, а в своей более глубокой основе – общей личностной ориентации советской психологии. Относительно же главного объекта настоящей работы – перцептивно ориентированного социально-психологического тренинга – можно сказать, что он как бы фокусирует в себе важнейшие характерные черты субъект-субъектного воздействия.

Заметим в этой связи, что в настоящее время ощущаются острая практическая потребность и соответствующая активизация исследовательского внимания к разработке и использованию нетрадиционных субъект-субъектных форм воздействия в широком спектре областей: в медицинской практике общения врача и пациента, в сфере семейного общения супругов, а также родителей и детей, спортивном мире в отношениях тренеров и спортсменов и в целом ряде других областей, включая, разумеется, разветвленную педагогическую сферу. Что касается этой последней, то призывы к переходу от доминирующей в традиционном обучении субъект-объектной схемы к более богатым и развитым формам общения учителя и ученика стали поистине знаменем времени в связи с реформой школы. Они давно перешагнули рамки чисто научных публикаций и стали одной из злободневных тем периодической печати. Вот несколько характерных примеров, отражающих не только логику, но и, так сказать, эмоциональную сторону дела, остро проявившуюся в период активного обсуждения проекта реформы.

«Превратить ученика в соавтора педагога, чтобы он не только сам учился, но и помогал учить, – вот над чем задумываются сегодня многие лучшие учителя... Неужели он только объект воздействия? Трудный, упрямый, подчас сопротивляющийся объект, которого подобная роль явно не устраивает, даже если педагог изо всех сил пытается “активизировать его познавательную деятельность”» («Правда», 3 августа 1983 г.). Далее там же об уроке литературы загорской учительницы В.В. Журавлевой: «Шел не урок в его традиционном смысле, а доверительный разговор, в котором обе стороны участвовали на равных в постижении истины... Это сорок пять минут предельной духовной раскованности учащихся, согретые радостью человеческого общения – с писателем, литературным героем и, конечно же, с учителем. С учителем-другом». «Хотим того или нет, но многие ребята идут к нам не учиться, а общаться. Своеобразие и качественно новый этап развития школы в этом... Найти опору себе и своему уроку в жизненных исканиях ученика – это и значит сделать свой урок его уроком... Идти на урок – это идти в глубь “человека”, кем бы он ни был: писателем, литературным героем, учителем, учеником... – каждый (!) имеет право на одинаковое (!) внимание к себе. В этом вижу демократическую основу урока литературы как урока духовного равноправия... Не отдать ли учебнику теорию, а уроку – живую душу?» («Комсомольская правда», 25 апреля 1982 г.). Урок – «это исповедь учителя. Нет, не биение себя в грудь, не душа нараспашку – нет, учитель всегда для ребят должен быть высок. И все-таки исповедь!.. Не в многознайстве и раздутом интеллектуализме (с наполненной головой и пустым сердцем “убегают” с урока), а в душевности и созидающем внимании к себе, миру, человеку, в способности переживать и сопереживать обретают ребята подлинную интеллигентность» (там же). «Видимо, развитие нашей школы

подошло к такому этапу, когда превалирование ее чисто образовательных функций становится недостаточным, отчасти нереальным, чтобы в полной мере удовлетворить потребности общества в подготовке всесторонне развитой личности... Более решительный поворот в сторону воспитания меняет и общий психолого-нравственный климат, когда равно уважаема личность каждого ученика – преуспевающего, и среднего, и отстающего» («Комсомольская правда», 9 октября 1982 г.). Там же о подготовке учителя: «Готовить не узких предметников, а творческих людей с богатой культурой чувств, мастеров общения... Самое трудное: настроить человека так, чтобы он захотел приобретать новые качества, новый опыт. Педагог лишь побуждает человека к чему-то, ориентирует его, а человек воспитывает себя сам. Без этого вот “сам” нечего и рассчитывать на успех...». «Чего греха таить: школьная жизнь всегда предлагала два пути для учительского сердца. Один – нехлопотливо выполнять свои формальные обязанности, не выходить за рамки положенного... Другой – вступить в открытый, прямой и честный диалог с учеником... Диалог этот обязывает учителя делиться не только знаниями, но и собой, своей человеческой сущностью» («Правда», 12 августа 1982 г.).

Все эти разрозненные высказывания, в сущности, характеризуют различные грани того целого, что мы обозначили термином «субъект-субъектная схема воздействия» и что в концентрированном виде выражено в перцептивно ориентированном тренинге. Именно в силу этого последнего обстоятельства растущий опыт применения социально-психологического тренинга и его научный анализ представляются весьма существенными для практического и теоретического освоения перспективной формы психологического воздействия.

5.2.4. Эмоциональная сфера как аспект социально-психологического воздействия

Для перцептивно ориентированного тренинга характерна высокая степень включенности эмоциональной сферы. Эта включенность реализуется как на уровне целей, задач и соответственно результатов тренинга, так и в плане его «технологии», механизмов, в плане важнейших средств воздействия. Опыт переживаний, полученный в процессе работы группы, становится важной эмоциональной компонентой целого ряда ее эффектов, таких, как децентрация, проявляющаяся в большей обращенности к партнерам по общению, развитие гуманистической установки на них, возрастание социально-психологической активности участников тренинга, осознание ими общения как самостоятельной ценности и т. д. Постоянная экспликация в обратных связях эмоциональных состояний партнеров по группе открывает путь к решению основной задачи перцептивно ориентированного тренинга – диагностики его участниками своих социально-перцептивных образований. Вообще, вся работа группы оказывается как бы погруженной в насыщенную эмоциональную среду, активно влияющую на протекание базовых процессов тренинга и в первую очередь на интенсификацию подачи и принятия обратной связи, рост ее коммуникативной адекватности и информативности.

Обратимся к некоторым теоретико-методологическим аспектам затронутой проблемы. В частности, естественно возникает вопрос: не является ли указанная активизация эмоциональной сферы в рамках перцептивно ориентированного тренинга некоторым аналогом интенций в сторону иррационализма, которые порой констатируются в рамках гуманистической психологии и которые справедливо критикуются ее оппонентами.

Отрицательно отвечая на этот вопрос, мы основываемся на фактах двоякого рода –

методического и теоретико-методологического характера. Что касается первых, то следует особо подчеркнуть, что перцептивно ориентированный тренинг активизирует групповое взаимодействие в целом и что наряду с активизацией эмоциональной сферы он одновременно и в не меньшей степени интенсифицирует также вовлечение интеллектуальных возможностей участников. Действительно, диагностический процесс, развивающийся в группе, реализующий ее главную задачу и использующий, как уже отмечалось, ее эмоциональный потенциал, остается интеллектуальным аналитическим процессом. Таковым же является и основное методическое средство перцептивно ориентированного тренинга – групповая дискуссия. Соответственно и содержание подаваемых в тренинге обратных связей оказывается предметом интеллектуального освоения. Наконец, основные эффекты работы группы содержат безусловную когнитивную составляющую, тесно сплавленную с соответствующими эмоциональными переживаниями. Таким образом, существенная характерная черта методики перцептивно ориентированного тренинга состоит, на наш взгляд, в попытке *гармонизации* представленности и вовлеченности двух тесно связанных сфер и возможностей воздействия – интеллектуальной и эмоциональной.

Эти методические усилия согласуются с соответствующими теоретико-методологическими традициями марксистской психологии, выдвинувшей и развившей тезис об органическом единстве эмоциональных, аффективных и интеллектуальных аспектов человеческой психики вообще и познания, воздействия в частности. Указанный тезис с полной отчетливостью был сформулирован в работах Л.С. Выготского. Он постоянно держал в поле зрения тему психологии эмоций, предупреждая об опасности впадения в крайности «интеллектуализма». Как справедливо подчеркивал А.В. Запорожец, анализируя вклад Выготского в проблему эмоций, последний рассматривал психику как систему интегрированных эмоциональных и когнитивных процессов, нераздельное единство аффекта и интеллекта: «Включаясь в эту систему, эмоции становятся “умными”, обобщенными, предвосхищающими, а процессы интеллектуальные, функционируя в данном контексте, приобретают характер эмоционально-образного мышления, играющего столь важную роль в смысловом различении и целеобразовании» (Научное творчество Л.С. Выготского..., 1981, с. 62).

В работах А.Н. Леонтьева и его последователей понятие смысловой системы, личностного смысла развернуто в целостную концепцию. Она включает в себя идею эмоциональной регуляции деятельности человека, которая «сходна с регуляцией когнитивной, но, в отличие от нее, характеризуется не согласованием операционально-психической стороны деятельности с объективными условиями решаемой задачи, а приведением общей направленности и динамики поведения в соответствие с личностным смыслом проблемной ситуации, с тем значением, которое она имеет для удовлетворения потребностей субъекта, для реализации его ценностных установок и ориентаций» (*там же*, с. 61).

Наконец, из концепции личностного смысла вытекает и определяющая позиция относительно психологического воздействия, которое не может сводиться к простому усвоению человеком определенных знаний и умений, которое с необходимостью предполагает развитие соответствующего опыта эмоционального отношения человека к окружающему и которое может достигаться интеллектуальными средствами (*Васильюк*, 1984).

Как уже отмечалось, проблемы воздействия в отечественной психологии осваиваются в основном не в сфере теории, а в различных областях практических приложений психологии. Последнее особенно справедливо относительно эмоциональных аспектов воздействия. Глубокое осмысление указанных вопросов мы находим, в частности, в педагогической системе В.А. Сухомлинского, созвучной в ряде существенных моментов практике перцептивно ориентированного тренинга.

Если отвлечься от распределения ролей на воспитателя и воспитанника, учителя и ученика, естественных в контексте В.А. Сухомлинского и не характерных для тренинга (в тренинге все участники по существу равны, одновременно выступая по отношению к друг другу и в роли воспитателей, и в роли воспитуемых), то очень многое из открытого, сформулированного и апробированного В.А. Сухомлинским можно было бы без изменений повторить применительно к социально-психологическому тренингу. Мы не станем сейчас конкретно иллюстрировать это утверждение, чтобы не предварять последующего изложения, а лишь перечислим наиболее существенные общие моменты. Впоследствии их нетрудно будет ассоциировать с описанием соответствующих аспектов задач, процедуры, эффектов и механизмов обсуждаемой разновидности тренинга. Эти моменты таковы:

а) и система В.А. Сухомлинского, и практика перцептивно ориентированного тренинга делают отчетливый акцент на освоении эмоциональных аспектов общения-воздействия;

б) и в том и в другом случае роль эмоций ассоциируется одновременно и с целями и со средствами воздействия;

в) и в том и в другом случае подчеркивается принципиальная важность умений тонко чувствовать эмоциональные состояния партнера по общению;

г) и там и здесь акцентируется значимость обращенности к другому как предпосылка воздействия на самого себя;

д) и в том и в другом случае особое значение придается эмоциональной атмосфере доверия, проистекающего из «открытости сердца», из готовности открыть себя партнеру;

е) и там и здесь не только мышление направляется на совершенствование эмоциональной сферы, но и сами эмоции рассматриваются как средство, меняющее мысль;

ж) наконец, и в том и в другом случае эмоциональный климат воздействия оказывается отражением и порождением субъект-субъектного контакта, составляющего изначальную основу как системы В.А. Сухомлинского, так и обсуждаемого здесь перцептивно ориентированного тренинга.

5.2.5. Связь метода психологического воздействия с теоретической объяснительной концепцией

Логика научного анализа и сложившаяся в психологии традиция предполагают соотнесение используемых в практике методов психологического воздействия с соответствующей общей теоретико-методологической объяснительной схемой. Такая задача возникает и относительно рассматриваемого в настоящей работе перцептивно ориентированного социально-психологического тренинга. Естественно, в частности, проанализировать взаимоотношение этой разновидности тренинга с такой базисной концептуальной схемой советской психологии, какой является теория деятельности.

Созданная Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия и их последователями общепсихологическая теория деятельности рассматривает социально значимую предметную деятельность как базовую, исходную детерминанту психических образований. Применительно к социально-психологической реальности и, в частности, к проблемам малых групп и коллективов, эти принципы были продолжены и развиты А.В. Петровским в его стратометрической концепции групповой активности.

Принцип деятельностной детерминации психических, и в том числе социально-психологических, образований предполагает (но, конечно, не сводится к ней) идею органической связи всей совокупности социально-психологических характеристик группы, а также средств психологического воздействия на них с реальной деятельностью. Посмотрим,

каким образом обстоит дело с этой связью в случае перцептивно ориентированного тренинга.

Поверхностное знакомство с работой группы тренинга может создать впечатление ее оторванности от социально значимых практических проблем. Разумеется, группа не представляет собой аналога производственного коллектива в обычном смысле слова, и активность, которая в ней непосредственно реализуется, – подача членами группы друг другу обратных связей по поводу ситуаций текущего группового общения, соответствующих игровых ситуаций или результатов использования различных психологических методов и приемов, может показаться несведущему весьма далекой от реальных практических проблем. Подобное поверхностное впечатление и служит, на наш взгляд, источником встречающегося иногда мнения, что практика социально-психологического тренинга оторвана от содержания реальной социально значимой деятельности, что она направлена на достижение чисто индивидуальных интересов и потребностей личности в основном из области интимных отношений с окружающими, преследуя несущественные косметические цели в развитии межличностных отношений.

В действительности, однако, все обстоит принципиально иначе. Для иллюстрации настоящего положения дел обратимся к конкретному примеру из практики тренинга. Предлагаемый фрагмент воспроизводит часть восьмой по счету встречи группы, когда участники уже успели составить друг о друге определенное представление. В соответствии с нормами группового общения в тренинге все они обращаются друг к другу по именам. Обсуждение в данном случае концентрируется на одном из участников – Леониде. (Какие-либо дополнительные конкретные сведения об участниках группы в данном случае не потребуются.)

Андрей. У меня такое ощущение, Леня, что в жизни ты играешь такую же роль пассивного наблюдателя, как в нашей группе. Понимаешь? То есть вряд ли ты вступаешь в реальные отношения с окружающими людьми. Я не прав?

Леня. Да, могу сказать, что в жизни веду себя довольно пассивно. Иногда по разным случаям бывают исключения, но в основном действительно веду себя пассивно.

Саша. По-моему, у Лени это проблема. Тебе, Леня, человек как будто бы не интересен, если даже ты и видишь его. Скучающий этот вид, никакого эмоционального отражения на тебе. Сейчас я тебя уже в процессе занятий узнал немного; что ты сам добрый где-то, уже понятно. А вот если бы я с тобой встретился первый раз, мне, по-видимому, совершенно не захотелось бы с тобой контакта. Тебе понятно, что я говорю?

Леня. Понятно.

Володя. Вот на сегодняшнем занятии все как-то здороваются, когда приходят, говорят друг с другом. А ты придешь, ни с кем не поздороваяешься и проходишь сразу в сторонку.

Сергея. Я хотел бы добавить, это связано со словами Володи. Я не могу согласиться, что ты, Леня, совсем уж замкнут в себе. Нет, но у тебя какой-то низкий уровень эмоционального общения, что ли. Вот у меня в группе с тобой довольно ровные отношения, мне кажется, что ровные, но не дальше; дальше, по-моему, ты не хочешь или не можешь.

Леня. Как понять «не дальше»?

Сергея. Ну, ты не становишься, например, более теплым или холодным по ситуации, а абсолютно ровные отношения. Эта ровность – ограниченность какая-то, отстраненность; расстояние между тобой и человеком все время

ощущается.

Володя. У меня сейчас такое чувство, что то, что мы сейчас говорим, ему не интересно.

Леня. Нет, все как раз интересно и важно. Я считаю, что все это мне очень важно.

Далее следует ряд вопросов Лени к участникам группы, которые подтверждают его интерес.

Сергея. Леня, вопрос можно? То, что мы обсуждаем сейчас, связано как-то с твоими проблемами? Твой интерес к тому, как воспринимают твою отстраненность, с чем связан? Почему это тебя интересует?

Леня. Это связано с моими профессиональными интересами, ну и, конечно, с отношениями с людьми. Вы вообще-то не знаете, что моя будущая профессия – следователь военной прокуратуры. В зависимости от того, как себя ведет следователь, он своим поведением влияет на лицо, допрос которого проводит или с которым он проводит другое следственное действие. Если я буду вести себя, как я вообще привык, с такой манерой дистанции, ровного отношения, то скорее всего я не добьюсь успеха.

Саша. И что же ты хочешь?

Леня. Хочу, чтобы группа мне сказала, как она меня воспринимает, почему она меня так воспринимает, чтобы перестроить свое поведение с людьми. Кто еще хочет высказать мне свое отношение?

Андрей. Вот Лера хочет что-то добавить.

Лера. Я еще хочу добавить, что ты, Леня, понимаешь, своей манерой можешь раздражать или не раздражать, но в основном все-таки ты оставляешь людей равнодушными. Это, понимаешь, самое страшное.

Володя. И вот доверия у меня лично ты не вызываешь. Побеседовать с тобой можно, а вот чтобы раскрыться перед тобой, то, пожалуй, нет. Мне кажется, что у тебя умение вызвать доверие людей является проблемой.

Леня. А как, ты считаешь, можно вызвать доверие?

Володя. Наверное, нужно быть поэмоциональнее и по-человечески более открытым.

Сергея. Я вот поставил себя на место твоего подозреваемого, и мне показалось, что твоя ровность и отстраненность у меня вызвали бы сильную настороженность. Понимаешь, не знаешь, что от тебя ждать. Чтобы я раскрылся, мне нужно чувствовать твое эмоциональное отношение, сочувствие, может быть, желание помочь. Понимаешь?

Леня. Искреннее желание, которое должно идти от меня?

Сергея. Да, и не просто желание, а именно сопереживание, сочувствие человеку, который сейчас находится в такой ситуации. А вот эта ровность твоя что ли – она не дает мне этого. Как подозреваемый, я в тебе вижу скорее врага, я к тебе очень настороженно отношусь, я бы даже сказал – с враждебностью.

Леня. Кто из присутствующих здесь в группе мог бы, на твой взгляд, занять это место в следствии, перед которым подозреваемый мог бы раскрыться?

Сергея называет имена.

Лера и Володя делают то же самое.

Лера. Тут старались под обвиняемого подстроиться, и я тоже пыталась,

исходя из первого впечатления о тебе, а не потому, как я тебя сейчас уже знаю. И мне показалось, что ты смотришь на подозреваемого уже заранее как на обвиняемого.

Андрей. Знаешь, я тоже встаю в позицию обвиняемого, и мне кажется, что он должен увидеть перед собой пусть на дистанции, но все-таки человека. Он не должен видеть только твою холодность, а так ты просто настороженность вызываешь и все. Конечно, я не знаю, может быть, в твоём деле так и нужно, чтобы тебя не могли «прочитать»³¹.

Приведенный отрывок при всей его пространности фиксирует, конечно, лишь очень небольшую часть общей работы группы тренинга и не может дать сколько-нибудь полного представления об этой работе, ее содержании и методах. Тем не менее и такая запись ясно обнаруживает принципиальную особенность рассматриваемой формы тренинга, состоящую в том, что занятия группы всегда в конце концов оказываются связанными с теми или иными практическими проблемами, возникающими у ее участников в различных областях их социально значимой деятельности. Они фокусируются, как правило, в определенных трудностях общения, протекающего в рамках производственного коллектива, в семье, учебной группе и т. п. Тренинг же оказывается продолжением усилий человека по преодолению этих трудностей, теперь уже с помощью специфических социально-психологических средств. Заметим, что обсуждаемая особенность тренинга не случайна и предопределяется уже исходными принципами формирования группы участников. Отбор в нее производится на основании предварительного индивидуального собеседования с каждым потенциальным участником, в результате которого отсеиваются лица, имеющие отвлеченный, праздный интерес к работе группы, и остаются люди с реальными проблемами и трудностями в практике общения.

Продолжим, однако, рассмотрение вопроса о том, каким образом соотносится перцептивно ориентированный тренинг с теорией деятельности. Последняя, как известно, не сводится к простой констатации связи между сферой психологических и, в частности, социально-психологических образований и деятельностью. Деятельность выступает не просто в качестве коррелята, но в роли базисной детерминанты психологической сферы, многообразно ее опосредующей.

Опосредствование реализуется на различных уровнях психологической реальности и соответственно предполагает разные формы воздействия на эту реальность. Детерминация психологических образований социально обусловленной совместной предметной деятельностью – это базовый уровень опосредствования. Для нас сейчас существенно подчеркнуть, что из тезиса деятельностного опосредствования психологической сферы вытекает и 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, вообще влиять на них следует прежде всего посредством изменения, перестройки совместной деятельности. Конкретным примером подобной стратегии воздействия, взятым из сферы производства, может служить, в частности, такая форма организации труда, как бригадный подряд. Опыт показывает, что данная форма организации работы непосредственно

³¹ На описываемой встрече ведущий отсутствовал – в практике группового тренинга такая ситуация допустима при определенных условиях.

влияет, например, в направлении формирования коллективистской системы ценностей.

Вместе с тем, основанная на принципах диалектико-материалистического анализа явлений, теория деятельности не может ограничиться констатацией одной только, пусть и определяющей, стороны дела. Психологические образования, возникая в качестве вторичных и производных, в итоге сами начинают активно влиять и на самое себя, и на сферу порождающей их деятельности через сложную многоступенчатую систему переходных опосредствований вторичного уровня (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова). Учет этой относительной самостоятельности и активности психологических образований представляет собой такое же естественное продолжение материалистического психологического анализа, как формулирование в историческом материализме фундаментального принципа активного обратного воздействия производственных отношений на развитие производительных сил, тезисов об активности надстройки по отношению к базису, об относительно самостоятельной и активной роли общественного сознания и его взаимодействии с общественным бытием. Игнорирование этой естественной диалектики означало бы, на наш взгляд, недопустимое упрощение, примитивизацию теории деятельности.

И подобно тому как первичному, базовому уровню деятельностного опосредствования соответствует основной стратегический путь выработки методов воздействия на психологические образования, так и упомянутому выше вторичному уровню опосредствования соответствует свое, вторичное, дополняющее, но самостоятельное, имеющее собственную логику направление выбора способов психологического воздействия. Для этого направления характерно использование огромного потенциала активности, относительной самостоятельности психологических образований, их способности инициировать воздействия, направленные на их самокоррекцию, саморазвитие. Результаты такой коррекции, разумеется, выливаются затем в обновленные, более совершенные формы самой предметной деятельности. В итоге единый цикл диалектического многоступенчатого деятельностного опосредствования замыкается, пройдя свои основные этапы прямого и обратного воздействия, первичного и вторичного уровней опосредствования. Но замыкается, чтобы начать его снова в новом витке взаимодействия.

Что касается перцептивно ориентированного социально-психологического тренинга, то он, подобно другим собственно психологическим методам воздействия, целиком принадлежит именно вторичному уровню опосредствования. Общая канва, вписывающая тренинг в единый цикл диалектически понимаемого деятельностного опосредствования, сводится к следующему. Сформировавшаяся в системе деятельностного опосредствования личность сама оказывается активным и в этом смысле относительно самостоятельным началом. Сознвая свои трудности в сфере социальной активности, в частности в общении, человек начинает искать средства их решения. Он находит их в нашем случае с помощью соответствующего социально-психологического метода. Затем уже в новом качестве носителя более высокой культуры общения он возвращается в сферу повседневной социальной активности, привнося в нее совершенствующие моменты.

Продолжая соотнесение тренинга с теорией деятельностного опосредствования, следует, на наш взгляд, затронуть еще одну грань проблемы, которая не будет подробно развита в настоящей работе, но которая заслуживает упоминания хотя бы на уровне предположения. В частности, представляется небезынтересной мысль о возможности интерпретации самого функционирования группы тренинга в рамках деятельностного подхода. Во всяком случае создается впечатление, что нет явных противоречий между формой активности, реализуемой участниками в группе, и тем пониманием деятельности, которое можно найти в исследованиях, выполненных в рамках деятельностного подхода вообще и стратометрической теории в

частности. Так, например, А.И. Донцов следующим образом определяет признаки, характеризующие деятельность: «*Во-первых*, общественный характер – деятельность изначально детерминирована потребностями объемлющей трудовой коллектив социальной общности. *Во-вторых*, предметность – деятельность ориентирована на производство (воспроизводство) социально значимых объектов духовной или материальной культуры. *В-третьих*, совместность – деятельность невозможно осуществить вне разделения и кооперации функций, вне внешней организации и внутренней самоорганизации. *В-четвертых*, наличие обладающих определенными знаниями, умениями и взаимоотношениями индивидов, жизнедеятельность которых не исчерпывается совместным трудовым процессом, а, следовательно, не является всецело им детерминированной» (Донцов, 1984, с. 112).

Следует отметить, что, строго говоря, в цитируемом случае речь идет о некотором более частном феномене, а именно о трудовой деятельности. Но создается впечатление, что пункты приводимого определения не включают специфических ограничительных моментов существенным образом и могут быть отнесены ко всякой предметной совместной деятельности вообще. (Термины типа «трудовой коллектив», «трудовой процесс» в данном случае не влияют на существо дела и просто констатируют, что сам автор интересуется именно трудовой деятельностью). И если теперь допустить, что развитие и совершенствование группой тренинга компетентности в общении можно рассматривать как «производство» объекта духовной культуры, или, лучше сказать, «производство» нематериальной социальной ценности, то, видимо, следует признать, что работа группы тренинга в целом соответствует приведенному определению деятельности. Соответственно, мысль о допустимости и возможной плодотворности анализа тренинга в терминах групповой деятельности не представляется в таком случае заведомо абсурдной, хотя, конечно, при попытке ее реализации стоит уделить достаточное внимание вопросам специфики этой своеобразной формы деятельности.

В заключение отметим еще одно обстоятельство. Принимая тезис о преобразовании предметной деятельности в качестве стратегического пути воздействия на психологическую реальность, не следует упускать из виду и определенные сложности этого пути. Его специфика заключается, в частности, в том, что психологические изменения должны следовать здесь как результат непсихологических по своей природе, весьма сложных, комплексных и потому трудно реализуемых для психолога преобразований.

Иная ситуация в случае методов воздействия, соответствующих вторичному уровню деятельностного опосредствования. Эти методы в значительной степени независимы по отношению к непсихологическим факторам и агентам, более контролируемы со стороны самих психологов и в этом смысле проще реализуемы для них. Этим, видимо, и объясняется быстрое распространение указанных методов в реальной практике психологического воздействия, нередко опережающее их теоретическое, «объяснительное» осмысление.

5.3. Цели, задачи и процедурные аспекты перцептивно ориентированного социально – психологического тренинга

В настоящей главе мы попытаемся определить, во имя чего предпринимается групповая работа в рамках рассматриваемого типа социально-психологического тренинга, что составляет ее основное содержание на уровне задач и, таким образом, в каких процедурных формах она реализуется. Одну из линий анализа составит прослеживание того, каким образом специфика субъект-субъектной схемы общения реализуется в определении целей, задач и процедуры рассматриваемого метода воздействия.

5.3.1. Цели и задачи перцептивно ориентированного тренинга

Понятия целей и задач обычно представляют собой тесно связанную пару: цели есть не что иное, как задачи более высокого уровня общности, то есть метазадачи, в то время как задачи составляют конкретизированные, детализированные цели. Во всяком случае именно таким образом указанные понятия будут интерпретироваться в настоящей работе.

По существу, общая цель социально-психологического тренинга уже определена в предшествующем изложении. В отличие от западной гуманистической психологии, связывающей с тренингом чувствительности утопические надежды на широкие социальные преобразования, способные изменить саму природу общественных отношений, формулировка основной цели социально-психологического тренинга в данной работе является иной – более локальной и в этом смысле более реалистичной. Суть ее заключается в том, чтобы рассматривать тренинг в первую очередь как средство развития компетентности в общении.

Важность и актуальность понимаемой таким образом цели социально-психологического тренинга, в сущности, уже обсуждались ранее. Именно об этом, в частности, свидетельствуют рассмотренные тенденции роста весомости общения в жизни современного общества и свойственная этому общению проблемность. Другим аспектом значимости сформулированной выше цели социально-психологического тренинга является ориентация метода на широкий контингент возможных его участников. Контингент этот включает людей двух основных категорий. Во-первых, это представители широкого круга так называемых коммуникативных профессий – различного уровня руководители, преподаватели, врачи, тренеры, практические психологи и т. п. Перестройка различных форм управления в качестве необходимого звена включает задачу совершенствования управления коллективами. Решение данной проблемы предполагает, в частности, широкую подготовку руководителей к практике управления, в том числе по социально-психологическим вопросам. В настоящее время руководителю в решении многих организационно-производственных и межличностных проблем недостаточно ограничиться опорой лишь на здравый смысл, традицию, опыт. Это относится к руководителям самых различных коллективов – производственных, учебных, научных, спортивных и т. д. Большие и очевидные требования к компетентности в общении предъявляет сегодня работа учителя школы, преподавателя вуза, спортивного тренера, врача, профессиональная деятельность которых реализуется прежде всего в сфере общения. Становление в нашей стране практики психологических служб остро ставит вопрос и об активной практической подготовке самого специалиста-психолога. Имеются в виду не просто его высокая информированность по психологическим вопросам, теоретическим и методическим, не только подготовка к исследовательской работе, но и готовность к профессиональному оказанию практической психологической помощи, в том числе в области общения.

Во-вторых, это категория людей, испытывающих явные трудности в общении. Области проявления таких трудностей могут быть самыми различными: общение в производственном коллективе (как по горизонтали – с товарищами по работе, так и по вертикали – с руководителями или с подчиненными), общение в семье (в отношениях супругов, родителей и детей), общение в других сферах быта (таких, как отношения с соседями, друзьями и т. п.). Важность всех этих областей не вызывает сомнения, и затрагивают они такие существенные аспекты, как социально-психологический климат в коллективе, прочность семейных отношений, психическое здоровье населения, комфортность быта.

Развитие компетентности в общении – основная, стержневая, но не единственная цель, которую, на наш взгляд, можно и нужно ставить перед практикой социально-психологического

тренинга. Две другие сопутствующие, или, лучше сказать, сопряженные, цели, тесно связанные с указанной основной и фактически вытекающие из нее, по существу, также уже рассматривались ранее и ассоциировались с тренингом. Мы имеем в виду такую важную задачу, как развитие активной социально-психологической позиции участника тренинга, представляющей собой весомую компоненту активной жизненной позиции в целом, и более общую задачу повышения психологической культуры как существенного аспекта всестороннего развития личности.

Итак, общая цель социально-психологического тренинга состоит в развитии компетентности в общении. Конкретизация этой общей цели позволяет сформулировать основные задачи той особой разновидности тренинга, которая специально рассматривается в настоящей работе.

В соответствии с принятым в отечественной социальной психологии выделением социально-перцептивного, коммуникативного и интерактивного аспектов общения развитие компетентности в общении также можно рассматривать в плане трех указанных аспектов, выделяя соответственно развитие перцептивной, коммуникативной и интерактивной составляющих компетентности.

При анализе методологических аспектов тренинга уже обсуждалась особая, во многом ключевая роль социально-перцептивного аспекта общения. Как подчеркивает само название «перцептивно ориентированный социально-психологический тренинг», именно перцептивный срез составляет сердцевину этого тренинга и определяет его основные задачи, процедуру и конечные эффекты. Соответственно, давая первоначальную формулировку задач перцептивно ориентированного тренинга, важно определить их как развитие в процессе специальным образом организованной, групповой работы социально-перцептивной компетентности участников. Естественно, что перцептивная компетентность лишь относительно может быть отделена от коммуникативной и интерактивной составляющих компетентности.

Сами участники, приходя в группу тренинга, формулируют свои задачи на ином языке – на языке своих трудностей. Например, *студентка Н., 24 года*, обращаясь к психологу с просьбой об участии в тренинге, аргументировала ее следующим образом (воспроизводится по протоколу, составленному на основе индивидуальной беседы). Она жаловалась на переживания по поводу ощущаемого ею диссонанса в общении с людьми. Ей казалось, что она вкладывает в отношения к значимым людям много тепла, внимания, заботы. В действительности у нее уже дважды расстраивались отношения с дорогими ей людьми, и всякий раз основанием служила следующая претензия с их стороны: «ты недостаточно тепла и заботлива, часто невнимательна и т. п.». В итоге она оказалась в состоянии полной растерянности, дезориентации; сознавая сам факт трудностей в своем общении, она не могла понять их причины или судить о них с достаточной степенью уверенности.

Описанная ситуация вполне типична, о чем свидетельствуют, например, следующие выдержки из высказываний участников тренинга.

Преподаватель вуза И., 36 лет. Я ощущаю большой дискомфорт в моих отношениях с коллегами по работе. Меня беспокоит то, как складывается мое общение с ними: вначале все идет нормально, складываются благоприятные отношения, которые потом почему-то начинают портиться, ухудшаться. Мне это приносит большие переживания, но я совершенно не понимаю, в чем дело. У меня есть одно предположение – иногда мне кажется, что все дело в моей обидчивости, но я вовсе не уверена в этом.

Иную в деталях, но аналогичную, по сути дела, ситуацию описывает

студентка-психолог А... 20 лет . У меня последние два года ощущение, что все люди, с которыми я общаюсь, четко разделились по каким-то функциональным признакам. С этим человеком готовлюсь к экзаменам, с этим пью кофе и пр. Я внутренне с этим боролась, так как не могла понять, откуда это, почему я не могу полноценно и глубоко общаться с каждым. Все это однобоко. В результате тысяча знакомств и ни одного настоящего, глубокого. Поэтому возврат к школьным дружбам – там такого не было. Я не знаю, в чем причина – во мне, в людях или в ситуациях.

Подобные цитирования можно было бы продолжить и далее. Хотелось бы, однако, обратить внимание на следующее обстоятельство. Хотя ни в одном из приведенных случаев не только терминологически, но и, казалось бы, по смыслу социально-перцептивный аспект непосредственно не фигурирует, в действительности он стоит за каждой из названных выше проблем. Приходя в группу тренинга, люди обычно не осознают реальные предпосылки своих затруднений в общении, но они существуют; и работу естественно начинать с поиска адекватного осознания ситуации самим человеком, ибо именно ему предстоит перестраивать свое общение. Соответственно совершенствование общения неизбежно начинается с работы на социально-перцептивном уровне.

Разумеется, адекватное осознание источника своих проблем не всегда означает полное их решение. Однако это не умаляет и не отменяет значимости выявления, проверки, или, как мы будем в последующем обычно говорить, диагностики, нашего восприятия ситуации общения как первичного и решающего шага в преодолении систематических трудностей контакта. Именно эта диагностика перцептивных образований относительно себя, партнеров по общению, ситуации в целом и составляет первую и основную сферу задач перцептивно ориентированного социально-психологического тренинга.

Взаимосвязь перцепции и диагностики содержит еще одну грань, также имеющую непосредственное отношение к задачам перцептивно ориентированного тренинга. Мы имеем в виду, что социальная перцепция в процессе повседневного общения сама по себе в значительной степени нацелена на решение диагностической задачи. Даже общение с хорошо знакомым человеком требует постоянной оценки, понимания, чувствования его сегодняшнего настроения, состояния, его отношения к возникающим конкретным проблемным ситуациям, всегда в той или иной степени новым. В процессе общения непрерывно приходится решать диагностические задачи и относительно самого себя в новых конкретных условиях. Но, конечно, особенно велик удельный вес диагностического среза в случае общения с новыми людьми, когда область решаемых диагностических проблем становится весьма широкой.

Несмотря на то что диагностические задачи, решаемые в области общения, всегда в чем-то оказываются новыми, существуют некоторые общие знания и умения, которые облегчают выполнение диагностической функции социальной перцепции в меняющихся конкретных ситуациях. Расширение такого рода знаний и умений образует важную компоненту развития перцептивной компетентности и соответствующего роста компетентности в общении. Приобретение участниками групповой работы обобщенных диагностических знаний и умений составляет вторую основную сферу задач перцептивно ориентированного тренинга.

Заметим, что термин «диагностика», по существу, используется в психологии в двух различных смыслах. Диагностика, во-первых, понимается как процесс (процедура и техника) установления диагноза, который в свою очередь определяется как выяснение природы отклонения, или болезни. Такое употребление термина «диагностика» характерно в основном для медицинской психологии. Пример другого использования указанного термина, более

характерного для остальных разделов психологии, можно обнаружить в контексте педагогической психологии (Талызина, 1975).

По существу, термин «диагностика» используется здесь в качестве смыслового эквивалента операции фиксирования и анализа исходного, наличного состояния соответствующего объекта. Это более широкий смысл, нежели упоминавшееся толкование диагностики как процесса выявления тех или иных отклонений от нормы, поскольку речь здесь идет о фиксировании любого наличного состояния интересующего нас объекта, выступающего в качестве предмета последующего воздействия. Нетрудно видеть, что, определяя задачи тренинга как диагностику перцептивных образований или как развитие обобщенных диагностических знаний и умений, мы фактически используем именно такую широкую интерпретацию термина.

Завершая краткое изложение задач перцептивно ориентированного тренинга, которые в своей основе замыкаются на задачи диагностического типа, необходимо особо отметить значительную специфику диагностики в рамках обсуждаемой разновидности тренинга, ее отличие в ряде принципиальных моментов от традиционного понимания, в значительной мере связанного с рассмотрением диагностики как элемента субъект-объектной схемы воздействия. Основные позиции такой традиционной модели включения блока диагностики в общую схему воздействия сводятся к следующему:

а) субъект диагностики и ее объект представляют собой две различные стороны, два разных «действующих лица» (психолог и испытуемый, педагог и учащийся, врач и пациент и т. д.);

б) диагностика и воздействующий импульс – это два функционально различных и разделенных во времени элемента общей схемы воздействия (диагностика предшествует воздействующему импульсу и служит основой для его выбора);

в) диагностика образует совершенно самостоятельный элемент и по отношению к результатам воздействия; иными словами, в последовательной триаде «диагностика – воздействующий импульс – результаты воздействия» все три позиции занимают функционально обособленное и разделенное во времени место.

Иная картина взаимосвязей и отношений диагностики с другими элементами общей схемы воздействия имеет место в перцептивно ориентированном тренинге. В качестве субъекта и объекта диагностики здесь в конечном счете выступает одно и то же лицо, а именно сам участник группы. Одна из основных идей тренинга заключается в том, что диагностическая задача решается не столько ведущим группы (психологом), сколько самими участниками тренинга с помощью группы и ведущего. Такая активная позиция в виде самодиагностики является одним из проявлений субъект-субъектной природы метода. Вместе с тем это важная предпосылка эффективности последующих усилий, направленных на коррекцию тех аспектов, которые диагностика выявила в качестве вероятных источников затруднений в общении. Как показывает повседневный и педагогический опыт, обычно недостаточно просто указать человеку на его неадекватность в общении. Необходимо подвести человека к тому, чтобы он сам констатировал это для себя. Как отмечал В.А. Сухомлинский, подлинное воспитание «совершается только тогда, когда есть самовоспитание». Представляется, что это общее суждение справедливо и в отношении характера диагностики – исходного момента всякого обучающего, воспитывающего воздействия.

Иначе выглядят в перцептивно ориентированном тренинге и взаимоотношения диагностики, воздействующего импульса и результатов воздействия. В случаях, когда предметом самодиагностики оказываются перцептивные образования участника тренинга, выполнение диагностики, реализация воздействующего импульса и получение результатов

воздействия фактически сливаются в нечто единое. Если, например, человек в ходе групповых занятий устанавливает, что его обычное представление о себе как негативно воспринимаемом по первому впечатлению является ошибочным, то получение такого рода сведений одновременно означает и выполнение диагностики соответствующих перцептивных структур, и воздействие на эти структуры, и их изменение.

Итак, социально-психологический тренинг предоставляет участникам возможность сделать шаг в направлении рефлексирования собственных проявлений в общении и верификации определенных социально-перцептивных образований на этот счет. Освоение своего внутреннего мира является важным аспектом решения личностью задачи постоянного созидания себя. «Чем дальше продвигается человек по жизненному пути, – пишет, например, Л.И. Анцыферова, – тем более значительное место в структуре личности начинают занимать конфигурации свойств или черт, сформировавшиеся как реакции индивида на свои собственные качества и формы поведения» (Анцыферова, 1978, с. 42).

5.3.2. Организационно-подготовительная и вводно-ознакомительная фазы тренинга

Как показывает практика тренинга, возможны различные стратегии ведения групповой работы. С известной степенью условности можно выделить три основные стратегии в этом плане: свободное ведение группы, программированное ее ведение и некоторая промежуточная, компромиссная форма. Первая из названных стратегий, пожалуй, наиболее сложна в реализации и, как это ни странно на первый взгляд, по-настоящему доступна лишь высококвалифицированному специалисту. Внешне такая стратегия выглядит как проявление почти непозволительной пассивности со стороны ведущего. Его вмешательство в этом случае оказывается минимальным и сводится главным образом к внимательному выслушиванию и отдельным репликам. Ведущий не предлагает ни задач (проблем), ни способов работы с ними – все это в конце концов делает сама группа. Для начала работы такой группы характерны затягивающиеся паузы, «вязкий» темп группового процесса, с трудом переносимое участниками чувство неопределенности, напряжения и дискомфорта. Появляется и нередко высказывается ощущение бесполезной траты времени, некомпетентности ведущего и т. п. В конце концов, однако, участники начинают понимать, что спасти их в этой ситуации может только активность самой группы, что каждый из них может положиться лишь на себя и партнеров. Вот это и оказывается существенным результатом, открывающим двери развитию активности участников тренинга (Цзен, Пахомов, 1985).

Программированное ведение групповой работы предполагает наличие у ведущего достаточно определенного плана всего цикла занятий в целом и каждого занятия в отдельности. В соответствии с планом группе предлагаются темы и обеспечивающие их задания – упражнения. Все эти темы и задания предварительно разъясняются ведущим, а после завершения отдельных фрагментов работы происходит их обсуждение группой. Как нетрудно заметить, ситуация здесь во многом близка к традиционной схеме обучения, что, с одной стороны, облегчает работу, а с другой – заметно осложняет ее, привнося с элементами традиционности черты, сковывающие активность участников, рождающие желание положиться во всем не столько на себя, сколько на ведущего и тем самым во многом ставящие под сомнение саму идею метода.

Наиболее часто, однако, как показывает опыт, практикуется компромиссная форма ведения тренинга, когда сочетаются элементы программированности с широкими отступлениями в сторону свободной стратегии и когда некоторые конкретные ситуации и направления их анализа могут быть заданы, «спровоцированы» ведущим, в то время как другие

возникают непреднамеренно в ходе становления групповых отношений и выдвигаются для проработки самими участниками. Именно этот компромиссный стиль является основной формой тренинговых занятий, практикуемой автором и рассматриваемой в рамках настоящей работы.

Принципиальное сочетание элементов программирования с широким использованием свободного ведения занятий накладывает существенный отпечаток на само содержание понятия процедуры применительно к интересующему нас случаю. Собственно о процедуре, как о чем-то весьма четком, фиксированном, однозначном, здесь говорить не приходится. Этим, кстати, объясняется использование более осторожного термина «процедурные аспекты», вынесенного в название настоящей главы. Соответственно последующее содержание составит не изложение некоей жесткой последовательности и программы занятий, а скорее описание их общего контура, основных фаз и принципов проведения, включая изложение роли важнейших характеристик ведущего.

Организационно-подготовительная фаза перцептивно ориентированного тренинга

Подобно любой форме социально-психологического тренинга, диагностически ориентированный тренинг предполагает предварительную фазу организационно-подготовительной работы. В этой работе можно выделить два основных аспекта: организационно-технический и организационно-психологический.

Первый аспект включает в себя, в частности, подготовку и оборудование соответствующего помещения для проведения занятий. В таком помещении следует по возможности исключить всякие помехи, отвлекающие участников от происходящего в группе (выключить телефоны, радио, телевизор, обеспечить достаточную степень изолированности). В комнате должны быть удобные кресла, а также соответствующие технические средства, например магнитофон или средства видеозаписи, если планируется фиксация всех либо части занятий. Как показывает опыт, например, коллег из Эстонской ССР (*Миккин*, 1986) или зарубежный опыт коллег из ГДР, весьма оправдывает себя проведение курса социально-психологического тренинга с отрывом участников от их основной работы и выездом в загородные места на срок, соответствующий учебному циклу. Обеспечение подобных условий также требует организационных усилий.

Наиболее важным элементом организационно-психологической работы является комплектование группы. Эта задача особенно ответственна, поскольку речь идет о тренинге с участием ранее незнакомых людей (например, в тренинге, организуемом на базе психологических консультаций) либо людей недостаточно знакомых (в случае использования в качестве базы тренинга временных групп, складывающихся, например, в рамках различных курсов, институтов повышения квалификации и т. п.). Численность комплектуемых групп в практикуемой нами форме тренинга обычно не превышает 12 человек. Все участники включаются в группу в строгом соответствии с принципом добровольности, принципом свободного выбора данного практикума по общению. Последнее весьма существенно для обеспечения набора мотивированных, активных участников тренинга. Одна из задач и соответственно один из эффектов социально-психологического тренинга состоят в том, чтобы развить и мотивированность участников в направлении решения собственных проблем общения, и проявляемую ими в этом отношении активность. Но, как показывает практика, некоторый минимальный «пороговый» уровень упомянутых характеристик должен быть присущ участникам с самого начала для того, чтобы групповые процессы в тренинге смогли нормально развиваться.

При формировании группы рекомендуется следовать принципу гетерогенности ее состава. Мы имеем в виду оправдавшую себя, правда с некоторыми ограничениями, практику объединения в одной группе людей, различающихся по возрасту, полу, профессии, степени знакомства. Как показывает опыт, разнообразие в образовании также оказывается полезным, если иметь в виду различие областей, но не уровня образованности. Включение в группу людей с существенно разным уровнем образования нежелательно. Другими противопоказаниями к участию в тренинге являются возраст, превышающий 55–60 лет (как правило, люди в таком возрасте не склонны к изменению стиля своего общения), а также состояние физического недомогания или переутомления.

Необходимым элементом организационно-подготовительной фазы тренинга является первичная встреча с тем контингентом, из которого затем комплектуется группа. Эта встреча обычно состоит из двух частей. *Первая часть* – групповая беседа, ориентирующая в задачах предстоящего тренинга, принципах его ведения, в показаниях и противопоказаниях к участию в группе, в организационной стороне цикла занятий, его продолжительности. Полученная в итоге информация помогает собравшимся принять решение об участии в тренинге или отказе от такового в силу психологических либо технических причин (занятости, например, и т. п.). Кроме того, у слушателей, решивших участвовать в тренинге, определяются соответствующие установки к дальнейшей работе: заинтересованность в целях тренинга, ожидание нового опыта, подготовка к эмоциональным нагрузкам.

Вторая часть первичной встречи составляет индивидуальное собеседование потенциальных участников тренинга со специалистами-психологами. В нашем случае собеседование проводят, как правило, два человека – социальный психолог (в будущем ведущий группы) и медицинский психолог. Последний необходим прежде всего для исключения случаев соединения в одной группе психически здоровых и психически больных людей. В ходе собеседования уточняются мотивы участия в тренинге с тем, чтобы набрать действительно мотивированных участников. В противном случае необходимо предусмотреть специальную предварительную работу по развитию мотивации будущих членов группы.

Из изложенного видно, что для подготовки социально-психологического тренинга, как правило, недостаточно одного человека. Это же в значительной мере справедливо и в отношении проведения тренинга. В целом для обеспечения тренинга нужна своего рода психологическая бригада. Состав ее может меняться в зависимости от задач предстоящего цикла. Помимо ведущего и медицинского психолога, в случае использования технических средств, например, необходимо также участие оператора. Когда в тренинге решаются еще и исследовательские задачи, для их выполнения привлекается психолог-исследователь, причем, возможно, не один (в зависимости от планируемого объема работы). Заметим, что и сама роль ведущего может выполняться двумя специалистами одновременно. (Апробация такой практики автором работы подтвердила ее эффективность.)

После завершения организационно-подготовительной фазы сформированная группа приступает к циклу групповых занятий. Весь цикл практикуемого нами диагностически ориентированного тренинга рассчитан на 40–60 часов при средней продолжительности каждого занятия около 3 часов (исключение составляет случай интенсивного тренинга, при котором группа работает 6–8 часов в день).

В рамках указанного общего временного регламента автором апробированы 3 варианта работы с группой. При первом варианте проводится от 2 до 4 встреч в неделю. Соответственно весь цикл занятий продолжается в течение 4 или 5 недель. (В основном этот вариант был использован в работе с контингентом клубов «Кому за 30».) При втором варианте проводится одна встреча в неделю, и цикл длится 3–4 месяца. (Данный вариант апробирован на

студенческом контингенте.) Третий, интенсивный вариант отличается от двух предыдущих в основном тем, что резко увеличивается продолжительность каждой отдельной встречи, которая может длиться до 8 часов в день. Это позволяет существенно сократить общую продолжительность цикла, занимающего при интенсивном варианте, как правило, 4–5 дней. (Указанная разновидность тренинга была использована в группах подготовки психологов, слушателей Высшей комсомольской школы при ЦК ВЛКСМ.)

Опыт показывает, что организация занятий по принципу одной встречи в неделю не является оптимальной. Большие промежутки между отдельными встречами приводят к тому, что к каждому очередному занятию многое забывается, разрывается единая ткань тренинга, в результате чего страдают эмоциональный климат группы, складывающиеся эмоциональные связи участников, атмосфера открытости и доверительности.

Тем не менее иногда в силу различных практических причин (обычно это занятость участников или ведущего) указанный вариант тренинга оказывается единственно возможным. В этом случае рекомендуется, по крайней мере, стремиться к тому, чтобы встреча оказывалась более или менее завершенным событием.

Что касается двух других вариантов тренинга, каждый из них имеет свои достоинства и недостатки. Интенсивный вариант выигрывает в том отношении, что участники группы глубоко погружаются в ситуацию тренинга. При этом, однако, у них порой не остается времени для анализа и обдумывания полученного опыта. Занятия с частотой встреч 2–4 раза в неделю предоставляют такую возможность, но несколько теряют по сравнению с интенсивным вариантом в смысле глубины включения участников.

В рамках собственно тренинга, то есть той его части, которая следует после организационно-подготовительной стадии, можно выделить две основные фазы: вводно-ознакомительную и диагностическую. Разграничение этих фаз в значительной степени условно: они не отделены вполне четко во времени, и задачи каждой из них также резко не разделены. Действительно, и ознакомление участников с основными принципами тренинга, и процесс знакомства друг с другом, характерные для первой фазы, углубляясь, продолжают вплоть до завершения всей работы группы, захватывая, таким образом, значительную часть диагностической фазы. Тем не менее основные процедурные акценты тренинга различны в разные периоды развития группы, и в этом смысле выделение двух указанных выше фаз представляется оправданным.

Вводно-ознакомительная фаза перцептивно ориентированного тренинга

На первом занятии участникам тренинга предлагается занять места, располагаясь по кругу. Как показывают социально-психологические исследования групповой дискуссии, такое пространственное размещение участников существенно. Оно позволяет всем хорошо видеть друг друга, давая тем самым возможность воспринимать широкий спектр невербальных проявлений. Расположение по кругу сохраняется на всем протяжении занятий, исключая, конечно, те случаи, когда игровые или иные процедурные моменты тренинга требуют его изменения. Затем ведущий знакомит группу с основными принципами-нормами общения в тренинге. Принципы эти играют очень важную роль в работе группы, поэтому на их рассмотрении мы остановимся особо.

Общение по принципу «здесь и теперь»

Как показывает опыт, для участников дискуссионных и, в частности, тренинговых групп нередко характерна тенденция ухода в область общих соображений, отвлеченных аналогий,

далеко отстоящих событий и т. п. В каком-то смысле это закономерный процесс освоения проблем человеческим сознанием. Сущность рассматриваемого социально-психологического тренинга состоит, однако, в том, чтобы дать группе пищу для совершенно другого анализа. Основной замысел тренинга состоит в том, чтобы превратить группу в своеобразное объемное зеркало, или, точнее говоря, систему зеркал, в которых каждый участник мог бы увидеть себя в процессе своих конкретных проявлений в жизни данной группы. Последнее достигается посредством интенсификации межличностной обратной связи в контексте доверительного группового общения. Таким образом, социально-психологический тренинг представляет собой своеобразную модификацию известного исследовательского приема «case study» (изучение отдельного случая). Суть заключается в том, что каждому участнику группы представляется возможность глубокого, всестороннего исследования конкретного «единичного» случая своего собственного пребывания в группе и той конкретной психологической реальности, которая вокруг него разворачивается в виде вполне конкретных проявлений реально данных людей и групповых процессов. Цель введения принципа, ограничивающего групповую дискуссию событиями, происходящими «здесь и теперь», то есть в данной группе и преимущественно в данный момент, состоит прежде всего в том, чтобы защитить этот монографический характер групповой работы от невольных тенденций удалиться в область мало операционализируемых общих рассуждений.

Переход от общих рассуждений к конкретным, эмпирически регистрируемым фактам представляет собой важнейший элемент процедуры операционализации. Задача операционализации достаточно осмыслена как необходимый этап научно-исследовательской работы психолога, однако она не менее необходима и в такой форме психологической деятельности, как оказание психологической помощи. Организация тренинга по принципу ограничения обсуждения событиями, происходящими «здесь и теперь», представляет собой решающий шаг в сторону операционализации в рамках указанной формы психологического воздействия.

Принцип персонификации высказываний

Принцип этот продолжает идею операционализации высказываний в рамках тренинга. Суть его сводится к отказу от безличных речевых форм, помогающих в повседневном общении скрывать собственную позицию высказывающегося или же избегать прямого адресования в нежелательных случаях. Точнее говоря, суждения типа «обычно считается», «некоторые полагают» заменяют в рамках тренинга личными формами «я считаю», «я полагаю». Аналогичные трансформации рекомендуются и в отношении безадресных суждений о других. Например, вместо фразы «обычно при первом контакте люди ко мне относятся плохо» рекомендуется сказать, кто именно в группе плохо отнесся при первом контакте. Подобная конкретизация суждений позволяет достичь той степени конкретности дискуссии, которая делает возможной аналитическую работу в группе на эмпирическом уровне. Последнее в свою очередь открывает путь к верификации и уточнению суждений. В частности, если, например, приведенное выше высказывание о негативном впечатлении при первом контакте подтверждается и в данной группе, то появляется возможность выяснить, что именно может выступать для него основанием, перцептивным толчком. Возможно, однако, что группа опровергнет всеобщий характер подобного утверждения уже тем фактом, что оно не может быть распространено на всех ее участников. Такого рода результат будет содействовать ослаблению мнения, являющегося источником неуверенности, беспокойства, психологического дискомфорта участника тренинга.

Принцип акцентирования языка чувств

Одна из задач перцептивно ориентированного тренинга состоит в освоении эмоциональной сферы общения. В предыдущей главе, характеризуя основные теоретические предпосылки социально-психологического тренинга, мы уже отмечали исключительную важность эмоциональной составляющей общения, образующей его непосредственную и во многом определяющую ткань. Диагностически ориентированный тренинг призван как можно шире раскрыть перед участниками этот эмоциональный мир и помочь им войти в него. Чтобы это стало возможным, эмоциональная сторона общения должна быть достаточно хорошо и полно эксплицирована участниками тренинга. Соответственно последним рекомендуется акцентировать внимание на эмоциональных состояниях и проявлениях (своих собственных и партнеров) и при подаче обратной связи по возможности использовать язык, фиксирующий указанные состояния.

Простую и непосредственную форму такого языка представляют констатации типа: «Твоя манера разговаривать на повышенных тонах вызывает у меня раздражение». Более опосредованную форму языка чувств составляет язык образов, ассоциаций и метафор, широко используемый в тренинге как на вербальном, так и невербальном уровне. Такой язык оказывается часто более емким и удобным, в особенности в случаях, когда представления о себе, о группе, о другом человеке носят характер некоторого предзнания, трудноуловимого на четком понятийном уровне. Кроме того, опосредованный язык образов, ассоциаций и метафор, как правило, менее жесткий и менее травмирующий, что весьма существенно, если нужно сообщить не очень приятные сведения.

В тесной связи с отмеченным обстоятельством находится и рекомендация избегать чисто оценочных суждений, заменяя их по возможности описанием собственных эмоциональных состояний. Обратная связь – центральный элемент тренинга, и она часто бывает негативной. Известно, что негативная информация активизирует защитные механизмы личности и нередко отторгается. Особенно велика вероятность невосприятия негативной обратной связи в случаях, когда последняя носит чисто оценочный характер, то есть строится по типу суждения «ты плохой». Замена таких чисто оценочных суждений описаниями эмоциональных состояний ослабляет необходимость психологической защиты. Более подробно мы рассмотрим затронутые вопросы в главе о механизмах социально-психологического тренинга. Сейчас же заметим лишь, что одна из причин указанного эффекта заключается в том, что замена чисто оценочных суждений описаниями эмоциональных состояний делает негативные оценки более опосредованными. Мы теперь уже как бы не характеризуем самого партнера, а, строго говоря, передаем только свое собственное состояние. Кроме того, подобная замена обычно привязывает нашу эмоциональную реакцию к какому-либо конкретному проявлению партнера, а не к его личности вообще. Следовательно, негативная оценка в этом случае становится не только опосредованной, но и более локальной.

Заметим, что для повседневного общения подача обратной связи в подобной эмоционально акцентированной манере не является типичной, и, как показывает опыт тренинга, активизация языка чувств – дело довольно непростое. Соответственно для каждого участвующего в тренинге стоит задача определенной перестройки своего общения и, в частности, выработки умений «поймать», четко идентифицировать и по возможности адекватнее выразить свое чувство.

Принцип активности

Активность как норма поведения в тренинге имеет в виду реальную включенность в интенсивное групповое взаимодействие каждого члена группы. Ядро активности составляет

исследовательская по своей сущности установка и позиция участников. Последнее, в частности, предполагает интенсивное включение в групповой процесс с целью активного всматривания, вслушивания, вчувствования в самого себя, партнера, в группу в целом.

Реализовать указанную установку в достаточно сбалансированной форме отнюдь не просто. Обремененность переживанием собственных проблем, порой болезненное восприятие некоторых новых сведений о себе, как показывает опыт, могут существенно препятствовать обращенности к другим и группе. Человек как бы замыкается на себе, центрируется на своих эмоциональных состояниях. Сочетание погруженности в собственные проблемы с активной включенностью в другого, в анализ групповых процессов достигается разными участниками на различных этапах групповой работы. Как правило, для решения подобной задачи требуется определенное время и иногда значительное. И не случайно, что в своих самоотчетах участники порой с сожалением пишут о потерянном времени, об утратах, связанных с недостаточным вниманием к членам группы, которых они не всегда слушали или не всегда обращали внимание на услышанное³².

Принцип доверительного общения

Климат доверительного общения – один из фундаментальных элементов тренинга, в решающей степени обуславливающих его результаты. Именно палитра доверительных открытий, проявлений превращает группу в систему зеркал, в которых каждый может увидеть свой собственный образ, заглянуть во внутренний мир партнера или интимные процессы группы. Открытость обеспечивает и искреннюю обратную связь, и богатый полноценный материал для нее.

Развитие климата доверительности – сложный процесс. Он обеспечивается всеми основными механизмами тренинга в целом и охватывает по существу весь цикл занятий. Изложение ведущим принципа доверительного, открытого общения составляет лишь самое начальное его звено. Как самый простой и первый шаг к практическому созданию климата доверия ведущий предлагает принять единую форму обращения на «ты», психологически уравнивающую всех присутствующих и привносящую некоторый элемент интимности и доверительности. Последующее включение в открытое общение оказывается неизбежно различным у разных участников. Каждый из них реализует ту меру откровенности, к которой он готов в зависимости от своих особенностей и общего уровня доверительности в группе.

Заметим, что принцип доверительного общения тесно связан с нормами отношений, изложенными выше. Все эти нормы, с одной стороны, задают определенные рамки, в которых указанный принцип реализуется в первую очередь (открытое проявление чувств, проблем), а с другой – создают соответствующие предпосылки для обеспечения доверительности. Действительно, нацеливая участников на экспликацию своей эмоциональной сферы, персонификацию своих суждений, эти нормы одновременно ориентируют на открытость их проявления. Активность также предполагается как условие перехода к доверительному общению, поскольку отказ от закрытости сам по себе означает значительную меру активности.

Принцип конфиденциальности

³² «К сожалению, я очень поздно понял, как важно в группе слушать других. У меня ушло на это до двух третей всего времени». Этот фрагмент приводится из отчета участника тренинга, психолога по образованию. Он, несомненно, информирован, что обращенность человека к другому составляет основу понимания и решения им собственных проблем. Однако практическое осознание этой информации через приобретение соответствующего личного опыта потребовало у него немало времени и специальной работы.

Суть этого принципа сводится к рекомендации не выносить содержание общения, развивающегося в процессе тренинга, за пределы группы. Тем самым преследуются несколько целей. Во-первых, принцип конфиденциальности призван способствовать становлению доверительного общения в группе. Полагая, что содержание общения останется в рамках данной группы, участники легче включаются в открытый, искренний контакт. Далее, принцип конфиденциальности помогает предотвратить возможный ущерб участникам, связанный с тем, что содержание их доверительного общения может стать общеизвестным. Наконец, конфиденциальность позволяет группе сохранить дискуссионный потенциал. Обсуждение участниками вопросов группы за ее пределами приводит к тому, что готовность и потребность в обсуждении этих вопросов в рамках самой группы уменьшаются, поскольку тема в какой-то степени исчерпывает себя.

Приведенные выше изложения основных принципов (норм) общения в тренинге, разумеется, не совпадают с тем, как они излагаются непосредственно участникам группы. В последнем случае соответствующая информация сообщается в более сжатой и конструктивной форме. При этом нельзя, конечно, рассчитывать, что содержание принципов окажется усвоенным немедленно. Усвоение это требует определенного времени и достигается в ходе последующей работы группы посредством периодических напоминаний и демонстрации конкретных ошибок или примеров успешного освоения норм тренинга.

Помимо информирования участников тренинга относительно норм общения вводно-ознакомительная фаза предполагает также знакомство участников друг с другом, или, точнее говоря, начало такого знакомства. Последнее подразумевает, в частности, что присутствующие рассказывают о проблемах, ожиданиях, с которыми они пришли в группу тренинга. При этом участники представляются друг другу по имени и, как правило, не сообщают о своих профессиях, должностях и месте работы. Смысл такого ограничения заключается в том, чтобы не актуализировать в группе стереотипы восприятия (стереотип учителя, инженера, начальника, подчиненного и т. п.), обычно мешающие достижению диагностических целей тренинга.

5.3.3. Диагностическая фаза тренинга

Эта фаза является основной в рассматриваемой форме тренинга. Именно она реализует важнейшие задачи группы и поглощает большую часть времени и усилий. В качестве доминирующей формы работы здесь выступает дискуссия, которая инкорпорирует в себя некоторые традиционные социально-психологические исследовательские приемы, ориентированные на специфические цели и ситуацию группы, а также элементы игровых методов.

По существу, обсуждения, протекающие на диагностической стадии, представляют собой анализ серии конкретных ситуаций. Новые моменты, отражающие особенность дискуссии в данном тренинге, связаны в основном с изложенными выше принципами группового общения. Все эти принципы накладывают на дискуссию дополнительные рамки и определяют ее специфические акценты. Имеется, в частности, в виду, что обсуждаются не любые конкретные ситуации, а ситуации, складывающиеся в группе в данный момент, что суждения участников по возможности персонифицируются и касаются преимущественно эмоциональных аспектов общения, что обсуждение протекает в доверительной форме и результаты его не выносятся за пределы группы. Еще один характерный момент тренинговой дискуссии связан с тем, что обсуждение строится здесь по принципу так называемых дискуссий «с открытым концом», когда ведущий не подводит резюмирующих итогов и основная резюмирующая работа

выполняется самими участниками.

Материал, служащий предметом дискуссионных обсуждений, формируется за счет трех основных источников: спонтанно возникающих в групповом процессе ситуаций, результатов применения в контексте группы приемов социально-психологического исследования и результатов проведения ролевых игр. Хотя обсуждение спонтанно возникающих ситуаций, переплавленное с их переживаниями участниками группы, образует важную компоненту дискуссии, целостное изложение его процедурных аспектов весьма затруднено. С одной стороны, этого вопроса уже приходилось касаться ранее, при изложении норм общения в тренинге, которые, как мы отметили, являются в значительной мере нормами проведения групповой дискуссии вообще и данной ее компоненты в особенности. С другой стороны, именно в указанной составляющей дискуссии особенно велик удельный вес непрограммируемых и, соответственно, не-схематизируемых элементов. То, что можно было бы выделить здесь в виде определенных правил и рекомендаций, но опять-таки весьма далеких от жесткости, связано в основном с позицией ведущего. Поскольку, однако, эти вопросы касаются всей диагностической фазы в целом, их целесообразно отделить и рассмотреть особо. Принимая во внимание отмеченное обстоятельство, обратимся сначала к рассмотрению источников дискуссионного материала, связанных с использованием ряда приемов социально-психологического исследования и элементов ролевой игры, с тем, чтобы в заключение специально остановиться на роли и позиции ведущего.

В рамках диагностически ориентированного тренинга могут быть использованы практически любые традиционные социально-психологические методы, которые позволяют получить диагностические сведения относительно себя, другого и группы. Своеобразие использования этих методов заключается в данном случае в том, что их результаты адресуются не психологу-исследователю, противостоящему испытуемому, а всем участникам группы, как бы объединяющим в себе обе указанные стороны: исследователя и испытуемого. Ниже мы приведем, в основном в целях иллюстрации, несколько характерных примеров такого рода методов и связанных с ними линий анализа. Заметим, что рассмотрение этих примеров обнаруживает уже неоднократно отмечавшуюся принципиальную взаимосвязанность диагностических задач, ориентированных на себя, другого и группу.

Как известно, существенная роль в общении принадлежит формированию первого впечатления, активно исследуемому в отечественной и зарубежной социальной психологии. Выяснение того, какое впечатление производит человек при первом знакомстве, – одна из возможных и типичных диагностических задач в описываемой разновидности тренинга. Характерный прием, способствующий решению этой задачи и применяемый на начальной стадии работы, может состоять в следующем: каждый из участников поочередно по мере психологической готовности садится в центр круга, а все остальные также поочередно и также по мере готовности высказывают ему в той или иной косвенной форме – в виде образов, ассоциаций, метафор – свои первые впечатления. Для выражения этих впечатлений могут быть использованы и невербальные средства коммуникации, такие, как пантомима, передача характерной позы, мимики, жеста и т. д. Заметим, что хотя акцент в рассматриваемом приеме явно делается на самодиагностике (я прежде всего хочу знать, какое первое впечатление я сам произвожу на людей), тем не менее в той или иной форме участники получают определенные сведения и друг о друге, и о группе в целом. Каждый может, в частности, видеть, каким образом характеризуют других людей, как подают обратную связь, каким нарастанием эмоционального напряжения обычно сопровождается ее принятие и каким образом на этот повышенный эмоциональный фон и всю процедуру в целом реагирует группа. Все события, связанные с описанным приемом, могут выступить предметом группового обсуждения.

Последующие занятия дают возможность углубить затронутую линию исследования, позволяя участникам наряду с осознанием первого впечатления проследить динамику и детализацию своего образа в глазах членов группы параллельно с развитием собственных представлений о партнерах. Сюда входит, в частности, продвижение в понимании того, каким образом интерпретируется их поведение, какие им приписывают мотивы, какой гаммой чувств сопровождается их проявление и т. п.

Разнообразные диагностические данные и соответствующий материал для группового анализа дают применение различных вариантов социометрической процедуры, которые вследствие открытости получаемых результатов приобретают в тренинге характер открытой социометрии. Результат социометрического выбора каждого участника может сообщаться группе либо вербально, либо графически, либо посредством реального размещения членов группы в пространстве на соответствующем расстоянии от производящего выбор.

Весьма полезным является использование приема, не являющегося социометрическим в строгом смысле этого слова, но который тем не менее родствен социометрической процедуре и который можно условно назвать ролевой социометрией. Суть его заключается в том, что участникам группы предлагается поочередно строить из группового «материала» модели тех или иных реальных ситуаций или объектов. Например, участникам тренинга может быть предложено поочередно построить из членов группы свою возможную семью (кому-то отводится роль мужа (жены), матери, отца, детей и т. д., а кому-то – роль соседей по лестничной площадке). Результаты таких построений позволяют не только выявить структуру эмоционально-непосредственных отношений в группе, для чего прежде всего предназначена социометрия, но и показать, каким образом члены группы видят друг друга в плане тех или иных функционально-ролевых особенностей.

Богатую диагностическую информацию дает также простое ранжирование группы, выполняемое ее участниками по различным основаниям, предлагаемым или самими, или ведущим. Полученные результаты могут стать предметом полезного группового обсуждения. Как и социометрия, открытое ранжирование группы акцентировано в первую очередь на решение задачи самодиагностики, но в то же время оно существенно помогает в познании членами группы друг друга и в проникновении в психологические групповые структуры.

Предметом диагностической работы в описываемом тренинге могут стать различные грани динамики межличностных отношений. Например, по мере становления группы может исследоваться взаимное доверие или недоверие участников с тем, чтобы каждый мог понять динамику, качества, меру своего доверия к другим, доверия других к нему самому и друг к другу. Проводимый с этой целью так называемый «круг доверия» выглядит следующим образом: по мере психологической готовности каждый садится в центр круга и, обращаясь поочередно к членам группы, сообщает о характере, степени, источниках своего доверия, по возможности апеллируя к фактологии группового общения «здесь и теперь». Данная процедура позволяет участникам получить сведения для анализа вопросов типа: когда и как возникает доверие, к кому оно возникает в первую очередь, каковы его формы проявления и оттенки, что препятствует, мешает моему доверию к другим и доверию других ко мне и т. д.? Например, вполне реальна ситуация, когда человек, как ему представляется, доверяет всем, но в то же время оказывается (и это позволяет обнаружить соответствующее обсуждение в группе тренинга), что никто из «доверенных» лиц адресуемого ему доверия не чувствует, не замечает. Встает вопрос: а есть ли в действительности заявляемое доверие, и если есть, то насколько адекватны формы его выражения? Отметим также, что групповая работа в целом позволяет участникам установить характер и степень доверия каждого самому себе – собственным чувствам, мнениям, оценкам и т. п.

Другой важный диагностический блок, в той или иной степени присутствующий на всем протяжении диагностической фазы, соответствующий решению различного типа рефлексивных задач, подразумевает одновременно оба основных значения термина «рефлексия», утвердившихся в современной психологической литературе. Таково, во-первых, понимание рефлексии, фигурирующее также и в философии как познание субъектом самого себя. Как уже отмечалось, в ходе групповой работы участники постоянно обращаются к собственному внутреннему миру с тем, чтобы учиться распознавать, дифференцировать его состояния, уметь их вычленять, подвергать анализу и адекватно выражать.

Во-вторых, в социальной психологии рефлексия рассматривается как важнейшая составляющая межличностного восприятия. Этим термином обозначается «разнообразно проявляющееся специфическое качество познания человека человеком, когда субъект восприятия различными средствами реконструирует в собственном сознании элементы внутреннего мира других людей – объектов восприятия» (Межличностное восприятие в группе, 1981, с. 127). Здесь имеется в виду рефлексия как один из механизмов человеческого взаимопонимания, как способность представлять себя на месте другого человека, мысленно видеть, «проигрывать» за него ту или иную ситуацию.

В контексте рассматриваемой разновидности тренинга широко используются различные варианты так называемой *рефлексометрической процедуры*, в которой обычно «задача испытуемого состоит в возможно более точном воспроизведении реакций другого человека на некоторый стимул» (*там же*, с. 131). Соответственно в рамках тренинга широко практикуется открытое «прочтение» (вербальное или невербальное) за другого (глазами другого) различных групповых ситуаций, построение прогнозов той или иной психологической позиции партнера, которые затем сопоставляются с самой эксплицируемой позицией, а также с прогнозами других участников группы.

В качестве основы рефлексометрической процедуры может быть использована практически любая социально-психологическая методика, выявляющая психологические позиции и характеристики отдельных участников, а также группы в целом. *Социометрическая процедура* в подобной модификации может выглядеть, например, следующим образом. Каждый участник в порядке свободной очередности закрывает глаза, а все остальные располагаются от него на таком расстоянии, которое символизирует их психологическую дистанцию по отношению к этому человеку. Каждый запоминает свое место, а затем «построение» разрушается. После этого человек открывает глаза и расставляет всех присутствующих так, как они, по его мнению, могли бы расположиться в отношении к нему. И наконец, затем каждый член группы занимает место, на которое он сам первоначально себя поставил.

Рефлексометрические процедуры в контексте тренинга дают богатую информацию, важную для оценки и развития диагностической компетентности. Сама рефлексия представляет собой ярко выраженный диагностический по своей направленности процесс. В рамках же рефлексометрических процедур появляется операциональная возможность для широкой оценки эффективности этого процесса посредством сопоставления рефлексивных предсказаний с фактическим положением дела, с рефлексивными умениями партнеров и т. п. Заметим также, что в рассмотренном выше конкретном примере рефлексометрии на базе социометрической процедуры хорошо видны органическая сплавленность диагностических сведений, получаемых участником группы о себе, своих партнерах и групповой структуре в целом, и многократная повторенность такого рода сведений последовательно через призму каждого участника тренинга.

Другим диагностическим умением, оказывающимся предметом работы в рассматриваемой

форме тренинга, является *эмпатия*. Будучи также формой проникновения во внутренний мир партнера, эмпатия, как известно, отличается от рефлексии. Если рефлексия принадлежит в основном к сфере когнитивного, рационального, то эмпатия представляет собой в первую очередь явление эмоционального плана. «Эмпатия есть аффективное понимание, – подчеркивает Г.М. Андреева. – Эмоциональная ее природа проявляется как раз в том, что ситуация другого человека, например партнера по общению, не столько “продумывается”, сколько “прочувствуется”» (Андреева, 1980, с. 144).

Эмпатическая способность включает в себя способность к эмоциональному проникновению в переживания другого человека и способность к эмоциональному отклику на эти переживания. Как и в случае с рефлексией, диагностически ориентированный тренинг строится в методическом отношении таким образом, чтобы каждый из его участников получил возможность, с одной стороны, понять и оценить уровень своих эмпатических способностей, а с другой – получить необходимый материал и возможность для их совершенствования. С этой целью в групповой работе используются различные формы прочтения чувств за другого с последующим сопоставлением такого «прочтения» с самой реальностью и с результатами решения аналогичных задач другими участниками группы.

Простейший на первый взгляд, но в действительности весьма сложный для практической реализации методический прием такого рода состоит в следующем. По ходу тренинга ведущий периодически предлагает участникам описать по возможности более полно и точно эмоциональное состояние своих партнеров в той или иной конкретной ситуации. Описание при этом должно вестись от первого лица, как если бы описывающий сам был человеком, эмоциональное состояние которого воспроизводится. Правильность такого воспроизведения оценивается в конечном счете самим «объектом» описания – человеком, чьи эмоциональные состояния воспроизводятся. Естественно, что результаты оценок доводятся до сведения группы с тем, чтобы можно было сравнить предложенный эмпатический образ с соответствующей реальностью.

Близким по сути, но более сложным по конструкции является другой прием, носящий условное название «глаза в глаза». Прием включает несколько стадий. На первой стадии группа разбивается на пары, участникам которых предлагается, внимательно глядя друг другу в глаза, постараться передать нечто партнеру взглядом и одновременно понять, что пытался передать взглядом партнер. На следующей стадии пары произвольно меняются и участники новых пар поочередно рассказывают друг другу, что они передали своим взглядом и что прочли во взгляде другого на предыдущей стадии. Наконец, на третьей, заключительной, стадии все участники поочередно пересказывают группе, что они услышали от партнера на второй стадии. При этом группа каждый раз дает обратную связь, так что в итоге каждый участник узнает, насколько правильно он прочитал в глазах своего партнера на первой стадии и насколько верно он воспринял и передал услышанный им рассказ.

Поскольку описанный прием наряду с оценкой определенных эмпатических умений позволяет также оценить способность слушать и адекватно передавать услышанное – качества, необходимые для успешного развития дискуссии, – его использование оказывается особенно полезным в начале занятий группы, облегчая становление дискуссии как основной формы тренинговой работы. Заметим также, что за техническим приемом «глаза в глаза» стоит значимая повседневная реальность, на важность которой указывал, например, В.А. Сухомлинский: «Меня всегда беспокоило, – отмечал он, в частности, – умеет ли мой воспитанник, встретившись с человеком, *почувствовать*, что у него неспокойно на сердце, что тот переживает глубокое затаенное горе? Умеет ли подросток прочитать в людских глазах горе, отчаяние?.. Я учил мальчиков и девочек прислушиваться к словам старших, читать в их глазах

мысли и чувства, принимать близко к сердцу все, что волнует, тревожит, беспокоит» (Сухомлинский, 1979–1980, т. 3, с. 335).

С целью развития эмпатических умений, а также содействия становлению группового процесса в рамках тренинга поощряются различные формы оказания участниками эмоциональной поддержки друг другу. Особенно важным это оказывается в ситуациях острых переживаний, возникающих при получении членами группы новых значимых для них, но болезненных сведений. Иными словами, в группе приветствуется, когда участники умеют пожалеть друг друга. Заметим, что в такой жалости нет ничего унижительного. Как писал В.А. Сухомлинский, «принижает человека только презрительная жалость. А когда, жалея, воспитанник жаждет помочь человеку, – такая жалость облагораживает. Нужно уметь жалеть человека» (*там же*, с. 214).

Дополнительным источником диагностических сведений и опыта для участников тренинга служит также включение в групповые занятия элементов ролевых игр. В отличие от так называемых *деловых игр*, проводимых по определенным правилам и в этом смысле частично формализованных, ролевые игры, используемые в диагностически ориентированном тренинге, являются свободными. В этом случае нет ни готового сценария, ни правил игры в строгом смысле этого слова, а есть только заданная ведущим ситуация – обычно какая-либо характерная ситуация общения – и соответствующее ей смысловое содержание ролей. Участники группы по собственному усмотрению, постоянно импровизируя, развивают заданную тему. При этом в отличие от групповой дискуссии, когда участники психологически находятся вне обсуждаемой проблемы, рассматривая ее как бы со стороны, в ходе игры им приходится решать заданную ситуацию изнутри и не ограничиваясь простым анализом, а соответствующим образом действуя в конкретных игровых условиях.

Использование ролевой игры в диагностических целях характеризуется рядом аспектов. Простейший из них состоит в том, что, побуждая действовать в разнообразных ролевых ситуациях, игра тем самым полнее раскрывает участников друг другу, обеспечивает добавочный материал для обратных связей и групповой дискуссии и дает тем самым новые возможности для диагностики себя, других и группы в целом. Кроме того, при всем богатстве реальных жизненных условий люди нередко оказываются лишенными возможности получить некоторые значимые формы опыта. Иногда они избегают, например, экспериментировать в сфере общения просто потому, что опасаются негативных последствий в случае неудачи. Игра дает возможность сравнительно безопасно опробовать новые формы поведения и оценить себя и партнеров в этих ситуациях. Условный характер игры позволяет также ослабить весьма существенную в рамках диагностически ориентированного тренинга проблему подачи и принятия негативной обратной связи, то есть обратной связи, содержащей неблагоприятные для реципиента сведения. Острота открытого негативного суждения смягчается уже тем фактом, что оно относится не к реальной, а к игровой ситуации. Эти же механизмы делают возможным более свободное проявление негативных эмоций, не находящих себе выхода в обычных условиях. В игре участники могут позволить себе эти эмоции. Чувства и проявления враждебности, подозрительности, тревоги и т. п., будучи, вообще говоря, вполне реальными и являясь существенным элементом опыта группового общения, теперь как бы защищаются и оправдываются фактом игры.

Характеризуя диагностический потенциал игры, необходимо отметить и возможность развития в ее процессе важного умения входить в позицию другого человека. Весьма полезен в этом отношении прием смены ролей по ходу игры, позволяющий поочередно оказываться в различных позициях ситуаций общения – руководителя и подчиненного, учителя и ученика, мужа и жены, родителя и ребенка, отличника и двоечника и т. п.

Заметим, наконец, что, принимая во внимание упомянутое достоинство метода ролевой игры, не следует упускать из виду и определенную сложность его реализации. В отличие, например, от детей, где, как правило, не возникает проблем с включением в игру, игра взрослых нередко наталкивается на трудности, связанные с тем, что взрослые далеко не всегда проявляют необходимую готовность и умение в принятии ролей.

5.3.4. Роль ведущего в перцептивно ориентированном тренинге

Обратимся теперь к другому существенному аспекту методики перцептивно ориентированного тренинга. Предыдущее изложение, видимо, уже дает возможность заметить, насколько важная и своевременная роль отводится в данном методе ведущему группы. Именно он в первую очередь является ответственным за развитие ее особого психологического климата, выступающего существенной предпосылкой развертывания всех основных, значимых тенденций группового процесса. В то же время ведущий не выступает в качестве «диктатора» групповых событий, его основная роль состоит в том, чтобы способствовать групповому развитию, облегчить его протекание. Рассмотрением роли и основных характеристик ведущего мы завершим описание диагностической фазы тренинга.

В советской педагогике и психологии стало уже вполне традиционным и освоенным положение о принципиальной важности всей совокупности отношений человека с окружающими людьми для развития его личности. В рамках же психологического анализа переменных учебно-познавательного процесса проблема взаимодействия педагога и обучающихся до последнего времени была явно обойдена вниманием. В настоящее время, однако, наметился отход от этой позиции. Развивающий потенциал взаимодействия с наставником в отношении личности обучающихся активно подчеркивается, в частности, сторонниками проблемного обучения. А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов и ряд других авторов обосновывают идею принципиальной значимости форм общения преподавателя и обучающихся для подхода к решению проблемных ситуаций. Необходимость анализа и практического усвоения указанных аспектов четко акцентируется также в работах В.Я. Ляудис, в плане преодоления отрыва познавательного развития учащихся от их развития как личностей. В исследованиях показано, что процесс усвоения знаний обусловлен не только содержанием учебного предмета, его представленностью в виде тех или иных программ действий, но в не меньшей степени также динамикой форм отношений и сотрудничества учителя с учащимися и учащихся друг с другом. Показано, в частности, что нарушение адекватности этих форм в структуре осваиваемой деятельности ведет к перестройке мотивов, изменению смысла учения с точки зрения обучаемых или даже к его утрате (Ляудис, 1980).

С активизацией отмеченного нового подхода тесно смыкается осмысление роли и характеристик ведущего в контексте социально-психологического тренинга. В рамках этого метода система отношений ведущего и участников группы становится важнейшей переменной процесса воздействия. Как уже неоднократно отмечалось, ядром этого процесса оказывается построение субъект-субъектного контакта между всеми включенными сторонами. Именно такого рода общение выступает здесь основным средством решения стоящих перед группой тренинга задач. Но прежде чем рассмотреть указанную сторону дела, необходимо специально остановиться на некотором более общем моменте, характеризующем отношения ведущего с остальными участниками группы в рамках той специфической формы тренинга, которая подробно излагается в настоящей работе.

Этот момент отражает во многом решающий принцип позиции ведущего и заключается в отказе последнего от упора на собственные поучения, советы, интерпретации и т. п. Основу

такой позиции составляет, в частности, предположение, что в сфере общения интеллектуальный, эмоциональный и творческий потенциалы группы людей, сложившихся, умудренных соответствующим опытом, но главное, раскрывшихся групповому взаимодействию и активизировавшихся под влиянием механизмов тренинга, богаче возможностей ведущего, даже весьма подготовленного и опытного. Кроме того, выводы, генерированные подобным групповым способом, с непосредственным (в том числе эмоциональным) участием каждого члена группы, воспринимаются этими людьми как собственные выводы и соответственно принимаются ими легче и естественнее, нежели предлагаемые извне мнения и рекомендации, рискующие то и дело наталкиваться на заградительные, охранные барьеры личности.

Подытоживая, можно, таким образом, сказать, что обучает в обсуждаемом тренинге в первую очередь не ведущий, а сама группа, но для этого группа должна быть эффективно сориентирована, задана, выведена посредством умелого влияния ведущего на нужные рельсы внутренних отношений. Соответственно основная роль ведущего заключается в том, чтобы задать и затем поддерживать необходимые нормы группового общения. Как уже отмечалось, эти нормы ведущий сначала объясняет участникам тренинга, а затем терпеливо внедряет в практику группы. Таким образом, роль ведущего является решающей в первую очередь в том смысле, что он выполняет функцию, так сказать, пускового механизма и страховщика группового процесса, который в значительной мере работает затем по принципам саморазвития. Соответственно в целом общая задача ведущего заключается в том, чтобы непосредственно воздействовать на параметры группового процесса и лишь опосредованно – на отдельных его участников.

Рассмотрим теперь, какие основные аспекты отношений с группой ведущий активизирует для достижения указанной задачи. В первую очередь ему необходимо обеспечить субъект-субъектный характер общения с участниками. Последнее предполагает, во-первых, что ведущий строит свои отношения с группой не по принципу пристраивания над ней, а по принципу работы в ней и с ней, осознанно выполняя в контексте группы одновременно две роли: участника и ведущего. С этого собственно и начинается реализация основного принципа субъект-субъектной схемы общения – равенства психологических позиций партнеров. Стремясь к позиции равенства, ведущий должен идти на подлинное взаимодействие с участниками группы и быть готовым к тому, чтобы не только самому воздействовать на участников, но чтобы и участники в не меньшей мере влияли на него. Иными словами, он не должен разделять ошибку того воспитателя, который, по словам Я. Корчака, стремится воспитывать, полагая, что «сам он, зрелый, сформированный, неизменный, не поддается воспитывающему влиянию среды, окружения и детей. Тому, кто, присматривая за вверенными ему детьми, не в силах подойти к себе критически, угрожает большая опасность, на которую я желаю обратить внимание, тем более что профессиональная гигиена души недостаточно широко известна» (Корчак, 1979, с. 408–409). Само собой разумеется также, что ведущему в этом случае следует быть готовым принять на себя соответствующую долю психологического бремени рядового участника группы, поскольку ему, возможно, придется выслушать немало откровенных, не всегда приятных суждений в свой собственный адрес.

Существенной особенностью познания партнеров в субъект-субъектном общении является его несводимость к оцениванию. Позиция сурового судьи, то и дело выносящего свои оценки-приговоры, неуместна для ведущего. Последний должен обладать способностью принять себя, каждого участника, всю группу в целом такими, какие они есть, уметь доверять групповому процессу: одинаково относиться и к тем его аспектам, которые кажутся успешными, и к тем, которые таковыми не представляются. Конечно, избегание категоричного

оценивания ни в коей мере не означает ни пассивной позиции ведущего, ни устранения оценки вообще. Предполагается акцент на том, чтобы участники, получая сведения о себе, учились сами себе давать оценки, внося при необходимости коррекцию в сложившиеся представления. Иначе говоря, речь идет не об устранении оценочного момента вообще, а об изменении его основного авторства, о развитии позиции, которую В.А. Сухомлинский определял как «видение самого себя в сложном многогранном окружающем мире».

Пристальное всматривание в другого человека, вчувствование в его эмоциональные состояния представляют собой один из основных принципов, на которых строится общение в анализируемой группе тренинга. Это предполагает и соответствующие требования к ведущему. Важный вклад в создание психологического климата взаимопроникновения и поддержки вносят его готовность и способность к эмпатическому слушанию и пониманию. Каждого участника следует выслушать, тщательно вживаясь в его внутренний мир. Постоянно присутствующая установка на понимание партнеров создает специфическую окраску отношений в общении. Существо эмоционального строя возникающего диалога может быть определено как доверительное взаимное проникновение в мир чувств и переживаний друг друга.

Характерной чертой общения в равной мере и участников и ведущего является, таким образом, язык чувств, и очень важной в реакциях ведущего оказывается направленность в основном на чувства, испытываемые в группе в настоящий момент, направленность, позволяющая постепенно перевести характерные, в особенности для начала группового процесса, рассуждения участников о внегрупповом опыте в русло эмоционального освоения происходящих событий в группе.

Важным соответственно для ведущего является умелое владение невербальными средствами общения. Это существенно как в плане понимания партнеров по общению, так и с точки зрения эффективного самовыражения. Как подчеркивает, в частности, Я. Корчак, для воспитателя необходимо подняться «на высшую ступень понимания языка шепота, улыбки, взгляда, жеста – слез раскаяния или слез бессилия...» (*там же*, с. 410).

Ведущему не следует также увлекаться интерпретативными комментирующими высказываниями, скрадывающими эмоциональную подоплеку общения и обедняющими материал группового анализа. Последнее, конечно, не означает полного отсутствия интерпретаций. Просто имеется в виду, что и в случае комментариев к групповому процессу, и в случае категоризации процессов, происходящих в индивиде, продуктивнее, если они исходят от самих участников. Кроме того, существенно, чтобы интерпретации падали на подготовленную психологическую почву в виде конкретных эмоциональных состояний по поводу конкретных событий в группе.

Уделяя внимание эмоциональной стороне общения, следует отметить и важность искренности, естественности в эмоциональных проявлениях ведущего. Его готовность к открытому общению, способность постоянно оставаться самим собой чрезвычайно существенны для успеха группы. При этом важно помнить, что человеку при желании нетрудно замаскировать свои мысли, но сокрытие подлинных чувств – дело почти нереальное. Соответственно попытки такого рода со стороны ведущего, как показывает опыт, почти наверняка заканчиваются тем, что его доверительный диалог с участниками группы разрушается. Ведущему лучше поэтому с самого начала выбрать позицию открытого проявления своих чувств. В данном случае, как и вообще, ему важно помнить, что он выступает для остальных значимой моделью поведения в группе.

Весьма полезно также, когда открытость и доверительность распространяются ведущим на область собственных проблем. Возможно, ничто так не способствует разворачиванию

группового процесса, как способность ведущего поделиться с группой своими проблемами, психологическими затруднениями. Это эффективное средство «подтолкнуть» группу к тому, чтобы и другие участники смогли быстрее и легче раскрыться. В то же время существенно соблюдать при этом необходимое чувство меры. Ведущему не следует заполнять собой и своими проблемами все групповое время.

Особо следует остановиться на тех аспектах характеристики ведущего, которые тесно связаны со специфической промежуточной формой обсуждаемой разновидности тренинга, объединяющей в себе элементы тренинга программированного и свободного. Для ведущего в нашем случае особенно важна способность сочетать планомерность в работе с умением легко, отступая от плана, отказываться от заранее продуманных вариантов, импровизировать по ходу дела, реагируя на непредусмотренные групповые изменения, и в этом смысле идти на поводу у группы, доверяясь спонтанному течению группового процесса. Обилие возникающих при этом возможностей хорошо иллюстрирует следующий перечень допустимых позиций ведущего на самом начальном этапе групповой работы, содержащийся в опроснике, разработанном чешскими коллегами³³. Вот начало этого опросника:

«Вы ведете группу, которая сегодня в первый раз встречается. Когда Вы входите и садитесь, присутствует уже... членов. Вы представляетесь, и члены группы также представляются. Потом все в ожидании смотрят на Вас. Тишина.

1. Я ничего не сделаю.
2. Скажу, что группа – это они сами, и от них зависит развитие и полезность группы.
3. Уверю участников, что определенное напряжение типично для начала каждой группы.
4. Прерву молчание несущественным разговором.
5. опишу цели и методы группы.
6. Скажу, что каждый из участников выглядит напряженно, и мне любопытно, сдвинется ли группа с места.
7. Спрошу, как они чувствуют себя на первом занятии (какие у них чувства в отношении группы или взаимоотношения).
8. Скажу, как я себя чувствую (например, что я напряжен и полон ожидания).
9. Расскажу об опыте из собственной жизни.
10. Спрошу, почему все молчат.
11. Спрошу группу, что надо было бы сегодня сделать.
12. Скажу, что, как мне кажется, они ожидают от меня начала беседы.
13. Скажу, что они хотят, чтобы я стал побуждающим и защищающим их руководителем.
14. Скажу, что считаю молчание выражением страха в группе.
15. Попрошу всех сказать, зачем они пришли в группу.
16. Начну разговор об их прошлом жизненном опыте (в частности, о семейных отношениях).
17. Поощрю участников к дискуссии об их целях с точки зрения научения

³³ Перевод опросника предоставлен автору сотрудниками Отделения неврозов и психотерапии Ленинградского научно-исследовательского психоневрологического института им. В.М. Бехтерева.

и поведения.

18. Использую невербальный метод (например, начну ходить по кругу, сосредоточившись на физическом напряжении).

19. Использую разыгрывание ролевых ситуаций (например, предложу кому-нибудь рассказать о своей проблеме).

Описанная картина весьма характерна для тренинга в целом. В нем постоянно возникают новые ситуации, когда в условиях большого набора альтернатив ведущий должен принять нестандартное решение, ориентируясь на специфические особенности данного конкретного положения, его конкретных участников, а также своих собственных возможностей.

Заметим, что обсуждаемый аспект позиции ведущего в частной форме реализует характерный общий уже упоминавшийся ранее принцип социально-психологического тренинга, заключающийся в том, что процедура тренинга во многом изоморфна его предмету. Тренинг в значительной мере сам строится по образцу того, чему он «обучает». В данном случае работа ведущего реализует стиль, на который тренинг ориентирует и самих его участников. Имеются в виду столь необходимые для продуктивного повседневного общения спонтанность, готовность к столкновению с неопределенностью, поскольку общение, как уже неоднократно отмечалось, – это в значительной степени творчество: в нем всегда есть нестандартные ситуации, нечто такое, к чему невозможно заранее подготовиться, чему невозможно наверняка заранее научиться и для чего приходится заново искать собственные решения. Отсюда необходимость открытости поиску нового знания и опыта, умения импровизировать (подобного термина пока нет среди категорий психологии), действовать за рамками предусмотренного, преодолевая приверженность старым образцам, страх перед неизвестностью, недоверие к себе, боязнь быть застигнутым врасплох и т. п. (*Цзен, Пахомов*, 1985).

Все вышеизложенное означает, между прочим, что отнюдь не владение психотехникой является определяющим в профессиональной подготовке ведущего. С заблуждением подобного рода приходится встречаться, общаясь с начинающими руководителями групп тренинга, которые часто полагают, что психологическая работа ведущего сводится к использованию набора технических приемов. Владение психотехникой, конечно, существенно, однако значительно важнее более общие и менее операциональные моменты. К их числу принадлежат в первую очередь реализуемая ведущим концепция общения и адекватная ей концепция метода воздействия. Весьма существенным также является накопленный практический опыт – фактор, незаменимый никакими формами теоретической подготовки и включающий в себя следующие основные стадии: опыт участника группы, опыт наблюдателя, практику ассистента ведущего группы, практику самостоятельного ведения групп. Наконец, помимо двух указанных выше аспектов, безусловно, очень важны личностный потенциал ведущего, его способность хорошо чувствовать другого человека, свои собственные проявления и течение группового процесса в целом. Только на такой комплексной основе удастся правильно решить вопрос о том, каким конкретным психотехническим приемом следует воспользоваться в той или иной конкретной ситуации и каких конкретных результатов можно от такого применения ожидать.

В заключение характеристики ведущего полезно привести перечень типичных ошибок, которых по возможности нужно избегать. В этом перечне мы следуем в основном К. Роджерсу. Наш собственный опыт неоднократно подтверждал актуальность моментов, отмеченных указанным автором (*Rogers*, 1975).

1. Весьма опасной тенденцией является стремление ведущего использовать группу в каких-либо собственных интересах, например для приобретения популярности.

2. Ведущий будет менее эффективен, если он начинает манипулировать группой, пытаясь

направлять ее к своим невысказанным целям. Даже небольшой налет этой тенденции может ослабить и даже разрушить доверие группы. Если у ведущего есть особые цели, лучше их высказать, эксплицировать в группе.

3. Некоторые ведущие судят об удаче или неудаче группы по ее драматичности, например по числу людей, которые плакали или обрушивались на других людей с нападками. Такое развитие группы представляется сомнительным.

4. Негибкая ориентация лишь на какую-то одну стратегию может послужить основанием недоверия к ведущему. Следует подчеркнуть важность спонтанного использования различных подходов в той мере, в какой они окажутся естественными для данной ситуации.

5. Отягощенность «большими личными проблемами» является помехой для ведущего, поскольку у него возникает потребность центрировать группу на себе. Такой человек с успехом может быть членом группы, но плохо, если он занимает позицию ведущего.

6. Ведущему не следует слишком часто давать интерпретацию мотивов или причин поведения членов группы. Если они неточны, то не помогают. Если весьма точны, то могут вызвать чрезмерную защиту или, наоборот, совсем лишит человека защиты, сделать его крайне уязвимым.

7. Когда ведущий предлагает группе какие-то задания или поднимает активность участников призывами типа: «А теперь мы все...», это ограничивает свободу проявлений членов группы. В частности, такая форма манипулятивного обращения затрудняет отказ. Если все-таки задания предлагаются, целесообразно явно предоставить участнику возможность проявлять свою активность или не проявлять ее в соответствии с собственным выбором.

8. Скорее всего делают ошибку ведущие, которые не принимают личного эмоционального участия в группе, остаются как бы отчужденными экспертами, анализирующими групповой процесс и реакции участников с высоты превосходящего понимания. В таком случае в группе может воцариться нежелательная отчужденность.

5.4. Основные эффекты перцептивно ориентированного социально-психологического тренинга

Значимость проблемы эффектов в анализе социально-психологического тренинга очевидна. Эффект – это то, что мы получаем в результате использования метода, к чему в итоге сводится его применение с практической точки зрения. Ясно также, что понятие эффекта тесно связано с формулировкой задач социально-психологического тренинга. Эта связь заключается в том, что тренинг, как и любой работающий, адекватный метод, должен иметь в качестве своих основных результатов-эффектов в первую очередь реализацию тех самых целей и установок, которые заявлены в качестве его основных задач. Как уже отмечалось, главной задачей рассматриваемой в данной работе разновидности социально-психологического тренинга является приобретение участниками тренинга новых диагностических знаний, умений и опыта в сфере общения. Соответственно основное ядро эффектов этой разновидности метода составляет серия эффектов диагностического типа. Под последней подразумеваются новые знания, умения и опыт, приобретаемые участниками тренинга в плане диагностики себя, другого и группы в ситуациях общения. Ниже мы подробно рассмотрим большую часть эффектов указанного типа, но вначале представим общую панораму эффектов обсуждаемого метода.

5.4.1. Общая характеристика эффектов перцептивно ориентированного тренинга

Эффекты, относящиеся к самодиагностике, являются наиболее характерными для рассматриваемого метода. С известной степенью условности их можно разделить на две основные группы: приобретение участниками совершенно конкретных сведений относительно самих себя в общении и приобретение некоторых общих диагностических знаний, умений, установок, опыта из области самодиагностики. Первая группа эффектов включает в основном следующие позиции:

а) выяснение участниками, какими они предстают в глазах других людей – партнеров по общению (какими чувствами у другого сопровождаются их проявления в общении, что им приписывают партнеры в плане мотивов, намерений, как развивается их образ от первого впечатления к последующим контактам и т. д.);

б) прояснение участниками на основе подытоживания сведений, полученных в процессе тренинга, какими они являются, так сказать, на самом деле, то есть какими они оказываются в своих собственных глазах, но теперь уже с учетом всей объективной (внешней) информации тренинга (уточнение реальных трудностей, проблем в общении, реальных возможностей, достоинств и недостатков и т. п.);

в) оценка того, насколько состоятельным, приемлемым является идеальное «Я» участников – необходимая компонента их индивидуальных концепций общения.

Вторая из двух упомянутых выше групп эффектов, а именно приобретение общего диагностического характера, включает такие, например, составляющие, как:

а) развитие рефлексии как самоанализа;

б) развитие умений дифференцировать и выражать свои чувства, осознание необходимости и трудности ясно и четко выражать себя;

в) осознание того, что открытие себя возможно лишь в контакте с другими людьми и т. д.

До сих пор речь шла об эффектах типа самодиагностики. Следующую за ними по значимости группу эффектов образуют сведения, умения и опыт, касающиеся диагностики партнеров по общению. Эту большую группу можно разбить на три отдельные подгруппы. Первую из них можно было бы охарактеризовать как расширение конкретных сведений о людях (в первую очередь об их внутреннем мире), образующих некий «эмпирический фонд», базисную предпосылку развития соответствующих диагностических умений. Вторую подгруппу составляют эффекты, заключающиеся в проверке участниками тренинга своих обобщенных «паттернов» (установок, образов), касающихся других людей. В значительной мере речь в данном случае идет об экспликации, проверке, уточнении тех «имплицитных теорий личности», которыми люди неизбежно руководствуются в своем общении. И наконец, заключительную подгруппу эффектов обсуждаемого типа образуют общие диагностические установки и умения, направленные на другого. К их числу, в частности, относятся:

а) стремление понять позицию партнера, встать на его точку зрения, проявлять большее внимание к его проблемам;

б) большая обостренность к миру его чувств и его невербальным проявлениям;

в) установка на всесторонность восприятия, оценки партнера;

г) развитие простого на первый взгляд умения слушать своего собеседника и т. п.

Помимо отмеченных выше эффектов, относящихся к диагностике себя или отдельного другого, участники тренинга приобретают также определенные сведения, умения и опыт, касающиеся диагностики группы в целом. В первую очередь это конкретные знания и переживания, относящиеся к группе и групповым процессам. Кроме того, это та или иная степень экспликации, уточнения и развития соответствующей категориальной сетки и набора принципов, служащих основой для повседневного ориентирования в групповых аспектах

общения и, в частности, для выявления социально-психологических статусов членов группы, отношений конфликтности, сотрудничества, доверия, сплоченности, структуры коалиций, процессов принятия групповых решений и т. п.

Все перечисленные выше эффекты рассматриваемой разновидности социально-психологического тренинга являются эффектами диагностического типа и, как уже отмечалось, соответствуют основной задаче диагностически ориентированного тренинга. Существенная и, по-видимому, во многом специфическая черта обсуждаемого метода заключается, однако, в том, что круг эффектов, соответствующих заявленному, в случае перцептивно ориентированного тренинга всегда составляет лишь часть более широкого спектра эффектов, реально имеющих место. При этом мы не имеем в виду ту, по существу, обычную ситуацию, когда наряду с желаемыми результатами метод может дать определенные издержки в виде тех или иных негативных последствий. Мы рассматриваем более интересный факт, состоящий в том, что для конкретной формы социально-психологического тренинга всегда характерны, с одной стороны, определенная ядерная, магистральная группа эффектов, отражающая основные задачи данной разновидности метода, и, с другой – более или менее устойчивый спектр сопутствующих, неосновных, фоновых эффектов, находящихся с ядерной группой в определенной зависимости.

Дело в том, что при всех своих вариациях в целевых назначениях и конкретных процедурах различные формы социально-психологического тренинга, основанные на субъект-субъект-ной схеме воздействия, образуют тесно связанную группу, или, лучше сказать, семейство форм групповой работы, использующих в принципе единые социально-психологические механизмы и в этом случае вырастающие из общих корней. Доминирующие задачи в случае разных конкретных реализаций тренинга не являются строго изолированными или тем более взаимоисключающими и, в сущности, представляют собой различные целевые акценты, или, на принятом уже нами языке, различные ориентации. В рамках имеющейся отечественной и зарубежной практики можно выделить, на наш взгляд, три такие основные ориентации-акцента:

а) подробно рассматриваемый в настоящей работе перцептивный тренинг, ориентированный на диагностические задачи;

б) тренинг, в котором акцент делается на соответствующих коррекционных задачах в области общения;

в) тренинг, в котором доминируют цели и задачи психотерапевтического характера.

И подобно тому как не являются изолированными основные задачи в перечисленных типах социально-психологического тренинга, так и соответствующие этим типам эффекты также являются тесно связанными. Точнее говоря, в каждом типе тренинга – диагностически, коррекционно или психотерапевтически ориентированном – присутствуют сразу по меньшей мере три группы эффектов: диагностические, коррекционные и психотерапевтические. Разница состоит лишь в том, что группа эффектов, соответствующая главной доминирующей задаче тренинга данной ориентации, оказывается ядерной, магистральной, в то время как две другие группы эффектов, соответствующие тренингу двух других целевых ориентаций, как бы отодвигаются и становятся фоновыми, сопутствующими.

Попытаемся теперь окинуть единым взглядом всю панораму эффектов диагностически ориентированного тренинга. Тот факт, что эффекты эти затрагивают столь различные социально-психологические аспекты, представляется достаточно естественным, если принять во внимание, что в процессе своей реализации метод вовлекает участников группы, так сказать, целостно, в разнообразии их граней и проявлений. Открытое интенсивное общение, основная ткань группового процесса, – само по себе в высшей степени богатая реальность, и естественно,

что продуцируемые эффекты также многообразны.

Вместе с тем было бы неверно рассматривать изложенный выше широкий спектр эффектов как иллюстрацию чуть ли не безграничных возможностей метода. Действительная ситуация в этом смысле оказывается более сбалансированной и реалистичной. Будучи и в самом деле средством с широкой областью результатов, метод вместе с тем имеет вполне реальные ограничения в плане своих возможностей, и ограничения эти связаны в первую очередь со специфической природой его эффектов. На этой стороне дела необходимо остановиться специально.

По-видимому, не будет значительным преувеличением сказать, что в сложившемся в прошлом традиционном понимании эффектов психологического воздействия вообще и различных форм обучения в частности если не в качестве безусловного мерила, то во всяком случае в качестве идеала, к которому желательно стремиться, доминировала следующая интерпретация эффектов: в рамках действительно полноценной, отработанной методики вполне определенный эффект является гарантированным результатом определенного воздействия. Иными словами, связь между воздействием и эффектом представляется достаточно однозначной, а наступление соответствующего эффекта – гарантированным. Таков, по существу, идеал манипулятивной концепции воздействия.

Если бы это правило сохраняло свою силу в случае социально-психологического тренинга, то приведенная выше панорама эффектов действительно легко могла бы заставить усомниться в ее реалистичности. Суть дела, однако, заключается в том, что для социально-психологического тренинга, основанного на субъект-субъектной схеме воздействия, выполнение подобного правила в принципе невозможно. Сама природа данного метода такова, что связь между воздействием и эффектом, вообще говоря, не является здесь ни однозначной, ни гарантированной и, соответственно, перечисленные выше группы эффектов не следует понимать в том смысле, что каждый участник тренинга уходит из группы с полным «пакетом», гарантированно полученным, так сказать, по списку.

Действительная ситуация значительно сложнее, и состоит она в том, что кто-то из участников группы выйдет из нее с одним набором результатов, кто-то – с другим, у кого-то этот набор окажется богаче, у кого-то – беднее, у кого-то, возможно, будет близок к нулю, а кто-то может уйти скорее с издержками, нежели с приобретениями. Кроме того, у разных участников разные эффекты могут характеризоваться различной устойчивостью: часть эффектов может оказаться более устойчивой и со временем развиться, в то время как другая часть окажется менее прочной и рискует исчезнуть без соответствующего «подкрепления». Наконец, проявляться эффекты могут по-разному и в смысле сроков: некоторые обнаружат себя уже в течение групповых занятий, другие – вскоре после их окончания, в то время как какая-то часть эффектов может проявить себя лишь спустя более или менее продолжительный промежуток времени.

Основная причина этой не вполне гарантированной ситуации заключается в том, что между «управляющими» воздействиями, осуществляемыми ведущим по отношению к группе, и конечными эффектами тренинга лежит целая область многократно повторенных и прихотливо переплетенных активных действий самих участников тренинга, которые не только не могут, но и по основной сути метода, по главному его замыслу не должны быть жестко контролируемы и которые несут в себе всю многогранность, неповторимость и во многом непредсказуемость индивидуальностей участников. В этой активной позиции, как уже неоднократно отмечалось ранее, и проявляется в первую очередь специфика субъект-субъектной природы рассматриваемого метода воздействия.

Как это было видно при изложении процедурных аспектов метода, воздействие ведущего

на участников группы носит, как правило, высокоопосредованный характер. В сущности, оно никогда не приобретает формы непосредственного контроля отдельных участников. Основные усилия ведущего концентрируются на создании и поддержании общей групповой атмосферы, характерной для тренинга, – атмосферы открытости, доверия и активной включенности членов группы в групповой процесс. Все воздействия, непосредственно направленные на конкретного участника, инициируются в своем огромном большинстве самими партнерами по тренингу, а не ведущим. Групповой процесс живет той вызванной с помощью ведущего и многократно взаимно усиленной инициативой ежеминутного творчества группового общения, той спонтанной пульсацией десятков перекрещивающихся групповых контактов, которая рождается деятельностью самих участников и которая в основном саморазвивается, подвергаясь лишь осторожной периодической коррекции со стороны ведущего.

Но неполная контролируемость непосредственного воздействия на участника тренинга составляет лишь одну сторону дела. Другая заключается в том, что между самым непосредственным воздействием, прилагаемым к участнику, и окончательным эффектом тренинга лежит опять-таки мало контролируемая, в высокой степени индивидуализированная самостоятельная деятельность самого «объекта» воздействия, самостоятельно переплавляющего воздействие в эффект. Как уже неоднократно отмечалось, диагностика в рамках обсуждаемого метода – это в первую очередь самодиагностика, коррекция – самокоррекция, как и вообще любое новоприобретение в виде соответствующих эффектов тренинга, которое непосредственно выступает как результат активной работы самого участника. Активная позиция участника тренинга в генерировании окончательных результатов – момент принципиально важный, отражающий принципиальную специфику рассматриваемого метода, его субъект-субъектную природу. Только на этом пути активного самосозидания и можно искать действительно серьезные результаты психологического воздействия по отношению к сложившемуся взрослому человеку, результаты, которые не ограничиваются коррекцией внешних, второстепенных поведенческих навыков, а затрагивают глубинные психологические образования.

Ясно, однако, что отказ от идеала манипулятивной схемы в виде однозначной и гарантированной связи между воздействием и эффектом рождает вопрос, не обесценивает ли новая позиция практическую значимость обсуждаемого метода, может ли быть полезным метод, в котором эффекты жестко не гарантированы. Отвечая на этот вопрос, можно сказать с полной определенностью, что отрицание однозначности и гарантированности связи между воздействием и эффектами не содержит в себе чего-либо противоречащего признанию полезности и практической значимости социально-психологического тренинга, и именно практический акцент в оценке ситуации делает это особенно ясным. Исключая какие-либо гарантии того, что каждый участник тренинга выйдет из группы с полным перечнем возможных эффектов, можно утверждать, или, иными словами, практически гарантировать, что абсолютное большинство участников группы выйдет из нее со своим багажом приобретений, а именно это, по-видимому, и важно с практической точки зрения. Не у каждого участника представлены все возможные эффекты – вот и все, что утверждает изложенная позиция. Она нисколько не противоречит тому, что в подавляющем большинстве случаев участник получает полезные результаты (большую или меньшую часть из заявленного выше перечня или, возможно, что-либо еще, оставшееся за пределами нашего внимания), или тому, что практически в каждой группе почти всегда наблюдаются эффекты всех основных типов, перечисленных ранее. Во всех этих смыслах можно вполне говорить о практической гарантированности результатов в рамках социально-психологического тренинга.

В завершение предварительной характеристики эффектов диагностически

ориентированного тренинга заметим, что отмеченная выше специфика этих эффектов составляет одну из граней общего своеобразия природы обсуждаемого метода, которая начинается с принципиальной специфичности лежащей в его основе субъект-субъектной схемы воздействия и затем лишь продолжается на уровне задач метода, его процедуры и эффектов.

В следующих двух параграфах настоящей главы перечисленные выше основные эффекты тренинга будут рассмотрены более подробно. Рассмотрение это базируется на изучении 45 групп тренинга, проведенных в течение 1978–1986 гг. (в 35 группах автор выступал в роли ведущего, в 10 – в качестве члена группы или наблюдателя). Каждая группа включала, как правило, 10 человек (отклонения были незначительными, размер группы не опускался ниже 8 и не поднимался выше 12 человек). Возраст большинства участников был в пределах от 20 до 40 лет. Основной контингент составили преподаватели и студенты ряда вузов страны, члены клубов «Кому за 30» службы семьи при Моссовете, слушатели курсов повышения квалификации учителей, слушатели Высшей комсомольской школы при ЦК ВЛКСМ, психологи и врачи-психиатры ряда городов страны, специализирующиеся на методах групповой работы.

В процессе изучения эффектов апробирован ряд отдельных методик, таких, как методика семантического дифференциала, «тест 20 вопросов» Куна, тест личностных конструктов Дж. Келли, методика словесного портрета, аутосоциометрическая методика и др. Однако в качестве основного средства анализа результатов в данном случае был выбран метод анализа документов в виде самоотчетов участников группы. Указанный выбор, помимо документальности и эмпирического характера самоотчетов объясняется следующими обстоятельствами. Как уже отмечалось, эффекты перцептивно ориентированного тренинга охватывают целый спектр явлений и представляют собой неразделимый сплав когнитивного, эмоционального и отчасти поведенческого уровня. Оказалось, что самоотчеты лучше передают как полноту спектра эффектов, так и специфический колорит сплава, позволяя увидеть многогранность и своеобразие получаемого участниками опыта.

Используя опрос в качестве основы описания эффектов социально-психологического тренинга, нельзя, конечно, упускать из виду определенный скепсис части психологов в отношении практики самоотчетов как подхода недостаточно строгого и объективного. Однако необходимо подчеркнуть, что в случае социально-психологического тренинга значительно острее, чем обычно, встает дилемма – довольствоваться строгими, но ограниченными данными, опускающими гамму в высшей степени интересных для исследователя аспектов, либо, несколько потеряв в строгости, выиграть в полноте охвата исследуемого явления. Кроме того, важно принять во внимание, что субъективные состояния, фиксируемые участниками в отчетах, часто являются тем самым эффектом, который выступает основной целью тренинга. Если участник, например, сообщает, что в результате занятий он перестал испытывать определенный дискомфорт в общении, то такая субъективная оценка, вероятно, не уступает по своей значимости какому-либо объективному показателю.

Существо проведенного исследования эффектов перцептивно ориентированного тренинга состоит в следующем. После того как все самоотчеты участников были собраны, массив самоотчетов был проанализирован с целью выделения основных повторяющихся, характерных эффектов, зафиксированных участниками. Выделенные эффекты были затем сгруппированы в соответствующие блоки и таким образом структурированы. Затем позиции, соответствующие отдельным зафиксированным эффектам, были наполнены конкретным содержанием с описаниями эффектов, почерпнутыми из самоотчетов. Полученный в итоге эмпирический материал (всего было проанализировано около 300 самоотчетов) стал предметом резюмирующего социально-психологического анализа. Заметим, что лишь в некоторых редких

случаях самоотчеты оказывались такими, что их удавалось, не расчлняя, относить к той или иной отдельной разновидности эффектов тренинга. Большинство же самоотчетов содержало, как правило, фиксирование целой серии эффектов. Естественно, что в случае таких «панорамных» отчетов их приходилось расчлнять в соответствии с разработанной сеткой эффектов и затем оперировать фрагментами отчетов. Соответственно основой последующего изложения являются именно фрагменты самоотчетов. Подобное расчленение приводит к некоторой утрате информации с точки зрения отдельного отчета как некоторой целостности, однако с точки зрения охвата и представительности описания всей совокупности эффектов оно позволяет получить определенный выигрыш.

5.4.2. Диагностические эффекты перцептивно ориентированного социально-психологического тренинга

Изложение диагностических эффектов перцептивно ориентированного тренинга начнем с напоминания некоторых сформулированных ранее положений. Во-первых, что под диагностикой в данном случае понимается выполняемая в групповом контексте самодиагностика перцептивных образований участников тренинга, то есть выяснение ими того, насколько адекватно и полно воспринимают они самих себя, партнеров по общению, групповые процессы. Как и любой социально-психологический тренинг, перцептивно ориентированный тренинг в конце концов работает на развитие компетентности в общении. Но его конкретный вклад в решение указанной задачи состоит в совершенствовании именно перцептивных образований, играющих, как отмечалось, во многом определяющую роль в общении.

Во-вторых, уже неоднократно упоминавшаяся ранее органическая взаимосвязь восприятия себя и другого обнаруживается в данном случае в невозможности жестких разграничительных линий, разделяющих соответствующие диагностические эффекты. Поэтому отнесение в последующем изложении определенной группы эффектов именно к эффектам типа самодиагностики или диагностики другого не следует рассматривать как безусловное.

Наконец, полезно еще раз напомнить об относительности в нашем случае разделения эффектов на диагностические и коррекционные. Большинство рассматриваемых диагностических эффектов относятся к случаям, когда участники убеждаются в той или иной степени неполноты либо неадекватности прежних догрупповых перцептивных образований. Причем факты установления этой неадекватности и неполноты, как правило, совпадают с изменением самих перцептивных образований. Например, если в группе участник убеждается, что другие видят его не так, как он сам себе это представлял, то, получая такие сведения, он тем самым одновременно меняет свои представления о том, как он в действительности воспринимается, и имеет возможность сделать вывод, что его старые представления на этот счет являются неверными.

Диагностика конкретных представлений участников тренинга о самих себе

Проверка адекватности и полноты представлений о самом себе и соответствующая коррекция этих представлений принадлежат к числу основных эффектов рассматриваемой формы социально-психологического тренинга, которая подчинена в первую очередь тому, чтобы ее участник мог получить максимум сведений о том, каков он в общении. Имеется ряд оснований сделать особый упор при преодолении трудностей общения на исследовании участником в первую очередь самого себя как возможного источника этих трудностей. Различные экспериментальные исследования, а также опыт практической психологической

работы показывают, что люди часто склонны переносить ответственность за проблемы своего общения на партнеров или внешние обстоятельства, усматривая в первую очередь в них источник возникающих затруднений.

Общение, как известно, складывается как результат участия всех задействованных сторон. Вообще говоря, пытаться подойти к преодолению трудности общения можно от каждой из них. Однако обычно более близким, доступным для участников является воздействие на собственную позицию, воздействие на самого себя. Естественно поэтому именно на этом и сосредоточиться в первую очередь. Кроме того, изменение собственной позиции в общении – это важный способ воздействия на позицию партнера.

Вместе с тем опыт комплектования групп тренинга, а также результаты опросов разводящихся и одиноких людей обнаруживают в качестве характерных иные установки в осмыслении трудностей общения. Одна из таких установок заключается в том, что определяющими в ситуации общения объявляются некие внешние объективные обстоятельства, которые якобы складываются сами собой, стихийно, помимо участия общающихся сторон. Этой установке обычно соответствует реакция пассивной растерянности, выражающаяся в суждениях типа: «Что поделаешь, раз так сложилось. Видно, судьба, так тому и быть».

Иная часто встречающаяся установка обнаруживает активную позицию, однако активность эта направлена не на себя, а на партнера по общению, в котором склонны видеть виноватого, ответственного за неудачи. В этом случае характерны уже сами формы обращения за психологической помощью: «У меня в отношениях с сыном (мужем и т. п.) большие трудности. Скажите, что мне с ним делать». И лишь в относительно редких случаях у людей с трудностями общения приходится видеть готовность взять ответственность за проблемы общения на самого себя. Причем даже тогда, когда эта готовность имеется, возможны два различных варианта, из которых только один ассоциируется с желанием работать с собой. Другой вариант – это уход в непродуктивное «самоедство», «биение себя в грудь», культивирование чувства собственной вины.

С вышесказанным согласуются данные экспериментов, особенно многочисленных в русле когнитивной психологии, согласно которым признание человеком своей причастности к результатам собственной деятельности, своего вклада в эти результаты – дело непростое, когда речь идет о результатах, не удовлетворяющих его. В частности, экспериментально установлен факт, что человек склонен объяснять успехи своей деятельности внутренними и стабильными факторами, а неудачи – внешними по отношению к нему, нестабильными факторами, и эта тенденция тем более выражена, чем значимее для человека результаты деятельности (Трусов, 1980).

Как уже отмечалось, эффекты, относящиеся к диагностике самого себя, включают два основных типа: первый касается диагностики конкретных перцептивных образований, второй – обобщенных перцептивных знаний, умений, предпосылок. Рассмотрим поочередно указанные типы эффектов.

Существо первого из них можно определить следующим образом: участник группы получает возможность проверить (выяснить, проанализировать, исследовать, установить) и скорректировать в случае необходимости степень адекватности и полноты собственных конкретных представлений о самом себе в сфере общения. Сформулированный в такой форме диагностический эффект, как показывают самоотчеты, представлен у участников тренинга в абсолютном большинстве случаев и в этом смысле практически гарантирован. Но, разумеется, конкретные проявления данного эффекта у разных участников различны, поскольку различны люди и сам этот эффект включает в себя целый ряд возможных граней, уже упоминавшихся ранее: оценка полноты и адекватности представлений о том, как человек воспринимается

другими по первому впечатлению, какова динамика такого восприятия, каким он, по его собственному мнению, является в действительности, каковы его проблемы, каково то идеальное «Я», к которому следует стремиться, и т. д.

Палитра конкретных проявлений в самоотчетах указанного общего эффекта особенно богата, ярка и эмоционально насыщена. Как правило, констатируется, что тренинг дал разнообразные и часто неожиданные новые сведения о себе. Эта мысль проходит в самоотчетах систематически. Приведем примеры.

Е., 36 лет, инженер. Уже давно мне известно, что я многого о себе еще не знаю. Был уверен, что в группе выплывет еще что-нибудь. Но заранее был настроен, что это новое о себе будет мелким, второстепенным. А в итоге о себе узнал очень много, если не по количеству, то по весомости этой информации. То, что узнал, оказалось весьма неожиданным. Главное здесь: а) плохо чувствую людей, живу только логикой, а не чувствами; б) моя закрытость – это отнюдь не положительное качество, это мешает и окружающим и мне. Казалось бы, простые вещи, а попробуй дойди до этого самостоятельно.

О., 22 года, аспирантка. Одна из целей, которые преследует тренинг, – дать человеку информацию о том, как его воспринимают другие. Для меня эта цель была полностью реализована. «Мой портрет» («Я в глазах других») был совершенно неожиданным для меня и расходился с моими представлениями о себе и о том, какая я по мнению моих партнеров по общению.

И., 21 год, студентка. Занятия в группе прежде всего дали возможность увидеть себя как бы со стороны, отрефлексировать внешний рисунок своего поведения. Группа помогла мне осознать разрыв, существующий между эмоциональной стороной поступков, между теми чувствами, которые руководят моим поведением, и их внешним проявлением, той неадекватной формой, в которой они преподносятся другим. Благодаря этому я, кажется, научилась быть несколько более *естественной* и непосредственной, появилась большая легкость в общении с людьми.

А., 20 лет, студентка. Группа дала мне массу новой (приятной и неприятной) информации о себе. У меня очень часто бывает, что в чем-то я просто боюсь дать себе отчет, прячусь от себя самой, и нужен какой-то внешний толчок, чтобы все это осознать. Например, что особенно поразило: про мою боязнь реальных отношений (Л.), про то, что нужно быть смелее и «разбитнее» (А.), про неприступность (Л.), про то, что в игре «Необитаемый остров» мой «шум» воспринимался просто как базарный характер, а не как лидерство (Е.).

Для эффектов типа самодиагностики характерен момент, явно сформулированный в первом из приведенных фрагментов, а именно: что получаемые участниками тренинга сведения о себе оказываются, как правило, весьма значимыми для них. Иногда эти сведения затрагивают первостепенные вопросы образа жизни человека, и получение их носит характер своего рода прозрения («переворота», «революции», если пользоваться словами самих участников тренинга). Вот характерные в этом отношении самоотчеты.

А., 32 года, инженер. Группа дала мне возможность наглядно, воочию убедиться в том, как я отвратительно выглядела и вела себя в своей жизни все

предшествующие годы. Жаль только, что я была далека от понимания этого в 20 лет... Я боялась сказать людям лишнее слово, даже слово «здравствуйте», входя в рабочую комнату. Мне постоянно было неловко: «Как я выгляжу в это время?» А на личном поприще неловко мне было буквально за каждый свой шаг. И все время во мне жил вопрос: «Так ли я делаю, так ли сказала?» Но даже, когда было большое желание выразить свои эмоции, не получалось, внутренний механизм срабатывал, да и не было наглядного примера: как же по-другому вести себя. И итог весьма плачевный – мне 32 года, семьи у меня нет, и близких друзей (таких, о каких в книгах пишут, которым можно было бы сказать о себе самое сокровенное или, может быть, самое стыдное, не боясь, что тебя осудят), можно сказать, тоже нет. Сейчас я решила, что мне необходимо отключиться хотя бы частично от своей персоны, выработать в себе независимость от мнений других людей, ярче и смелее проявлять то, что имеется достойного. Больше анализировать чужое поведение, чем свое, больше уделять внимания чужим особенностям, чем своим, по крайней мере на первых порах, пока не придет необходимое равновесие и уверенность.

И., 21 год, студентка. Группа общения была для меня очень значимой вехой. Я шла туда не с праздным любопытством или с чисто научным интересом. Мне нужен был внешний сильный толчок, чтобы изменить положение тупика, в котором я, на мой взгляд, тогда находилась. Внутренне я была готова к изменениям, поэтому все, что было на занятиях, ложилось на «подготовленную почву». Главное, что дала мне группа тренинга, это освобождение, говоря психологическим языком, от старого идеального образа «Я». Мне казалось, что чем сдержаннее, «целомудреннее» поведение, тем с большим уважением должны относиться к человеку окружающие. Свою эмоциональность я не хотела, а скорее всего не умела показывать. Из-за необходимости постоянно в себе подавлять непосредственные чувства моя эмоциональная жизнь носила взрывчатый характер. То, что долго сдерживалось, прорывалось наружу надрывно, в неадекватных формах. Все это очень мучило меня. Группа научила меня, вернее, подсказала, как быть более раскрепощенной, убедила в ценности естественного проявления чувств. В последнее время я стала больше доверять себе, доверять своим чувствам, перестала бояться показывать их людям, и я ощущаю, что эмоциональная атмосфера вокруг меня (для меня!) стала намного теплее.

Как показывают самоотчеты, восприятие новых сведений о себе и связанное с этим возможное переосмысление собственного образа или идеального образа «Я» тесно переплетаются с новым взглядом на источники проблем и трудностей общения, с появляющейся готовностью обратиться к себе самому в этом плане. Вот несколько примеров такого рода.

О., 26 лет, слушательница ВКШ. Многие проблемы, с которыми я пришла в группу, к концу показались мне надуманными или не совсем верно сформулированными. Поняла, что проблема трудности общения во мне самой: в недостаточном интересе к людям, нежелании до конца открыться, довериться. Отсюда и настроенность по отношению ко мне. Мое познание других останавливается на каком-то поверхностном уровне, ограничивается

выводами на уровне фразы, жеста. Отсюда – ошибки. То, что кажется существенным в человеке, оказывается далеко не главным. Человек сложнее, многообразнее, противоречивее.

С., 23 года, инженер. Группа общения раскрыла для меня некоторые мои черты, которых я раньше не видел или игнорировал, и это непонимание и слепота были для меня постоянным источником мучительного состояния неудовлетворенности и раздражительности в общении с окружающими. Группа общения позволила мне взглянуть на себя глазами других людей. Я определил свой главный недостаток – чрезмерное самолюбие и самомнение... Самолюбие, чрезмерно раздутое, и агрессивность – это мои два главных врага, которые мешают мне жить так, как хотелось бы, как надо. Они раздуты сверх меры, и потому они управляют мной, а не я управляю ими.

А., 20 лет, студент. С опытом группы я связываю, во-первых, новое, что узнаю о моих проблемах в общении. Например, открытое мною огромное самолюбие, которое, по-моему, и есть моя основная проблема и недостаток. Именно из-за самолюбия не получается у меня нормальное общение. Группу вспоминаю и тогда, когда что-то удается в себе исправить, и тогда, когда уже совсем не могу, вообще всегда, когда всплывают мои проблемы.

Чрезвычайно характерной гранью рассматриваемого типа эффектов перцептивно-ориентированного тренинга является напряженный эмоциональный контекст, в котором происходит узнавание себя и своих проблем, изменение своего старого образа и/или своего идеального «Я». Выражения вроде «была шокирована», «меня поразило» и т. п. то и дело встречаются в самоотчетах. Вот примеры подобного рода.

В., 26 лет, психолог. Некоторые открытия шокировали меня. Так, я считал себя незлопамятным, небидчивым, не умеющим завидовать. Но, как оказалось, определенные мои состояния с большим трудом допускают иное толкование, чем зависть, обида, неумение прощать. Кроме того, я почувствовал, что не уверен в себе и что раньше это маскировалось самолюбованием и самоуверенностью. Из приятных открытий хочется выделить два главных: я способен не просто делать вид, что радуюсь за другого, но испытывать искреннюю радость и, во-вторых, мне кажется, что я в состоянии испытывать чувство удивления. Последнее для меня ново, потому что до сих пор наряду с большой любознательностью я никогда не замечал, что необычное меня удивляет.

М., 23 года, студентка. Постоянно вспоминаю мнения группы. Я-то пребывала в счастливой уверенности, что большинству людей, с которыми общаюсь, нравлюсь. Всегда старалась быть милой – всем. Неприязнь группы ошарашила. Так вот оно что! Теперь стали понятнее отношения с Л., С., А. Встряска в группе заставила, наконец, выбрать себя из многих моих ролей: прямота – пусть иногда неприятная; свобода и естественность реакций – говорить только то, что чувствуешь, «не вилять хвостом», поступать в соответствии со своими представлениями о жизни, не мельчить в угоду ожиданиям окружающих. Учиться пониманию и активной доброте. Сменила позицию в общении; раньше – была закрыта, подстраивалась под человека, теперь – иду с открытым забралом. А, может быть, так кажется? Может быть,

только хочу так идти?

Н., 29 лет, преподаватель. Негативизм группы в отношении ко мне ошеломил меня. Сначала я удивилась – неужели это обо мне? А потом подумала, глубоко обидевшись: что ж, эту роль, которую вы мне навязываете, я и буду играть. И играла, глупая, а как было бы хорошо быть обычной с этими людьми. Как я часто думаю о них теперь и как хочется встретиться с ними! Ведь это так важно, когда о тебе думают, пусть плохо, но главное – ты интересен кому-то, ты – объект его внимания. Главное, что я поняла теперь после общения с людьми в группе, – это то, что я неправильно веду себя в конкретных ситуациях. Когда встречаю незнакомого человека, я всегда задаю себе вопрос: кто он, как живет, какой дома, на работе, в интимных отношениях? И всегда мысленно отмечаю, что привело меня к тому или иному выводу. Но в группе я столкнулась с парадоксом, а может быть, это не парадокс, а просто признак моей поверхностности и бестактности. Дело в том, что, видя человека и понимая или догадываясь о нем, о его сокровенном, я не умею сделать правильного вывода о том, как вести себя с ним, как подстроиться к нему в конкретной ситуации. Меня постоянно «заносит», и, когда я после думаю о случившемся, мне становится жарко от стыда. Раньше я всего этого не осознавала, а теперь постараюсь сознательно останавливать себя, чтобы продумать варианты.

Большинство приведенных выше фрагментов отчетов касалось ситуаций, когда новые сведения о себе воспринимались участником как негативные. Но процесс самодиагностики в группе не сводится лишь к ситуациям такого рода. Порой открытием для участника оказывается позитивная информация, которую по тем или иным причинам он ранее не получал или не воспринимал.

Л., 21 год, курсант. Я 21 год был уверен, что наилучшая позиция для меня в общении – молчать. А сейчас с огромным удивлением вдруг обнаружил, что все наоборот, что я, оказывается, могу нравиться людям как собеседник! Я уже не говорю о том, какое это огромное наслаждение иметь возможность свободно общаться с людьми.

Д., 22 года, студент. Меня очень поразило, что ребята из группы приглашали меня на встречи с ними (хотя и не очень удачно, в период экзаменов в аспирантуру). Я считал себя полным аутсайдером в группе, с которым никто не захочет поддерживать отношений. Было больно. И я не верил в отношения с ребятами из группы. А меня вдруг пригласили, не предали забвению.

Наконец, следует отметить, что перцептивная самодиагностика в тренинге не всегда состоит в опровержении сложившихся ранее представлений о себе или их существенном дополнении. Иногда она сводится к подтверждению, что существовавшие до группы представления о себе в целом верны. Вот подобного рода случаи.

Б., 32 года, преподаватель. Я был, видимо, не самый подходящий субъект для включения в группу. Дело в том, что мои проблемы – на сегодняшний день – лежат главным образом не в сфере общения. По крайней мере, субъективно я

свое взаимодействие с другими людьми не осознаю как конфликтное, трудное, трагичное и т. д. В группе убедился, что мой «Я-образ», как мне показала система «зеркал» этой группы, годится. И то, что «я пускаю только в переднюю», – нормально, ибо в «квартиру» вхожи несколько человек с «ключами на всю жизнь и без права передачи». Потребность «себя обсудить», о себе послушать есть у всех, но она у всех по-разному напряжена: у кого – более, у кого – менее. Так вот у меня – менее, и это не в силу какой-то субъективной «самодостаточности», а потому, что у меня есть возможность удовлетворения этой потребности внутри семьи, редчайшая, как я понимаю, возможность. И группе я благодарен за то, что острее почувствовал бесценность того, что имею. Тот «Я-образ», который отражается моей Татьяной (женой. – Л.П.), не только приемлем (то есть я его в целом принимаю, хотя он отнюдь не из одного розового цвета состоит), но и адекватен. Свидетельство тому – сходство образов, отражаемых другими.

Но вообще говоря, более типичной, конечно, является ситуация, когда участник группы отчасти изменяет, отчасти подтверждает свои представления о себе, как об этом говорится в следующем самоотчете.

Н., 25 лет, студент. Группа дала мне обратную связь – информацию о том впечатлении, которое я произвожу на окружающих меня и взаимодействующих со мной людей. Эта информация частично явилась для меня новой, частично подтвердила мои представления о том, как я вижу себя «со стороны»... Кроме того, группа позволила мне как-то эмоционально прочувствовать то впечатление, которое я произвожу на окружающих, – это для меня ново и чрезвычайно удивительно.

В заключение коснемся еще одной весьма характерной особенности конкретных диагностических сведений, приобретаемых участниками тренинга относительно самих себя. Эту особенность можно условно назвать «повышенной убедительностью» сведений, получаемых в социально-психологическом тренинге. Более подробно данную сторону перцептивно ориентированного тренинга мы рассмотрим в следующей главе. Сейчас же ограничимся простой констатацией факта, заключающегося в том, что в рамках социально-психологического тренинга участниками часто принимаются сведения или выводы относительно себя, отвергаемые ими в иных ситуациях (когда они сообщаются, например, близкими, знакомыми, извлекаются из книг и т. п.). Вот несколько примеров, иллюстрирующих указанную особенность социально-психологического тренинга.

А., 22 года, студентка. Мне группа дала очень многое, в некотором смысле во мне даже совершилась маленькая революция. Дело в том, что я вообще-то здорово закомплексованный человек, потрясающе неуверенный в себе, в своих возможностях, в своей правоте, в своих словах. Такая неуверенность страшно мешает в жизни и многое портит: пропадает интерес к работе, боюсь новых контактов, незнакомых людей и т. д. и т. п. Близкие мне люди знают об этом и вот уже сколько времени безуспешно пытаются «излечить» меня от комплексов. Но, видите ли, когда мама (для которой я – самая умная, красивая и любимая, словом, единственная дочь) или подруга,

знающая меня «сто лет», начинают приводить кучу успокоительных аргументов, становится тошно и вспоминаешь, как самой не раз приходилось кого-то «успокаивать», кривя душой во имя любви к ближнему. И главное, мне постоянно кажется, что окружающие люди сразу видят и мою неуверенность в себе, и соответствующую ей никчемность. Поэтому Вы, наверное, понимаете, что значило для меня восприятие новых, незнакомых, критичных и вместе с тем искренних, открытых людей, с которыми я встретила в группе. Я ждала от них правды о том, какой я кажусь другим, фактов, а не дружелюбных комплиментов, и я это получила. Конечно, я не могу сказать, что группа избавила меня от комплексов, но от какой-то доли (и довольно большой) неуверенности в себе – несомненно. Сама в себе я нахожу множество недостатков, однако, умом понимаю, что некоторых на самом деле не существует, какие-то выдуманы, а каких-то не замечают другие. Мне нужно было знать, какие бросаются в глаза, чего следует бояться в первую очередь. И как вообще меня видят другие (не мама и не друзья). Особенно я благодарна С. – он заметил во мне даже какие-то стороны «сильной» личности: я не думала, что могу производить такое впечатление. Честно говоря, не ожидала, что ко мне в группе в общем-то отнесутся с такой симпатией (думала, что не способна вызывать ее в таких количествах) и интересом. Вообще, я поняла, что слишком недоверчиво отношусь к людям, вечно жду от них какого-нибудь подвоха, насмешки, а отсюда и собственное недоброжелательное отношение к незнакомым людям и ситуациям. Понять-то поняла, другой вопрос: что будет дальше? Во всяком случае теперь я знаю, что ничем не хуже других, а это уже кое-что.

П., 21 год, студент. Мне группа много дала. С одной стороны, я был знаком со своими недостатками, вернее, с тем, что мне представляется недостатками. Но если мне указывал на них какой-то человек в обыденной жизни, я мало обращал на это внимания. А в группе очень многие давали мне одинаковые оценки. Когда все говорят в разное время независимо друг от друга одно и то же, я вижу, что это действительно большая часть меня самого. Я заметил, что я слеп в каком-то отношении, и в группе мне показали, что я слепой. Для меня это было очень важно.

В., 26 лет, психолог. Что мне дала группа? Я понимаю этот вопрос так: каким изменениям во мне группа способствовала? Мне нелегко ответить на этот вопрос, так как на меня влияли книги, размышления и другие факторы. Но я постараюсь. Прежде всего скажу, что, читая книги, размышляя, я прихожу к определенным выводам о том, как мне надо измениться. Но как бы я ни был уверен в правильности своих выводов, они часто не имеют достаточной силы, чтобы привести к быстрым и значительным изменениям во мне. Я чувствую, что те выводы, которые я вынес из занятий группы тренинга, обладают такой силой. Вот выводы: 1. Я часто неправильно понимаю других, приписываю им то, чего у них нет, а другие часто неправильно понимают меня. Можно и нужно научиться лучше понимать людей. 2. Я время от времени впадаю в состояние, от которого хочу избавиться: гордость собой, убеждение, что я умнее других, что я знаю, что им надо делать, желание давать советы и ожидание (которое я не отчетливо осознаю, но чувствую в себе), что они будут мне благодарны, будут мне верить и подчиняться и мне от этого будет очень

хорошо. Группа помогла мне ярче увидеть это состояние (я его уже давно за собой знаю), увидеть отрицательную реакцию людей на него, лучше понять его ошибочность и вредность и усилила желание и способность избавиться от него.

До сих пор, говоря об эффектах перцептивно ориентированного социально-психологического тренинга, относящихся к самодиагностике, мы имели в виду приобретение участниками тренинга в процессе групповых занятий тех или иных конкретных сведений о самих себе, существенных для полноценного общения. Ниже мы перейдем к рассмотрению другой широкой группы эффектов, также относящихся к сфере самодиагностики, но, в отличие от предыдущих, заключающихся не в непосредственном получении конкретных диагностических знаний о себе, а в приобретении участниками тренинга ряда психологических образований, которые облегчают процесс самодиагностики в последующем общении, протекающем уже за пределами группы.

Обобщенные знания, установки, умения, способствующие решению задачи самодиагностики

Большинство эффектов рассматриваемой группы с известной степенью условности можно интерпретировать как проявление некоторого обобщенного воздействия тренинга в виде гармонизации (сбалансирования, коррекции) самодиагностики по двум основным руслам: непосредственной рефлексии самого себя и познания, диагностики себя посредством обращенности к другому. Точнее говоря, перцептивно ориентированный социально-психологический тренинг имеет тенденцию давать толчок развитию рефлексии как самоанализа, если способность такого рода недостаточно выражена, и одновременно содействовать избавлению от излишнего самокопания, активизируя понимание необходимости обращенности к другим людям как фундаментальной предпосылки познания самого себя.

Мысль о том, что в результате тренинга усиливается готовность к систематическому самоанализу, весьма широко представлена в отчетах участников. Вот характерные примеры.

М., 19 лет, учащаяся техникума. Развился постоянный самоанализ: если что-то чувствуешь, то не пропускаешь это, а думаешь: почему так, что нужно, чтобы было по-другому. Самоанализ был и раньше, но не постоянно и не так серьезно.

В., 50 лет, инженер. Прямое влияние занятий в группе – это лучшее познание окружающих людей и самого себя, лучшее и более объективное осмысление взаимоотношений, поведения человека, лучший контакт в общении с окружающими. Но самое главное – занятия дают толчок к самоанализу, стремлению знать больше. Начинаешь продумывать отношения в различных деловых ситуациях, как более правильно подойти, можешь более объективно проанализировать разговор и вообще результаты общения.

Б., 35 лет, преподаватель. Благодаря занятиям я почувствовала, что с близкими мне людьми могу быть более откровенна в самом сокровенном, что раньше я бы переживала одна. Могу более глубоко анализировать свои поступки, действия других, хочу понять те или иные поступки людей, которые мне кажутся неприемлемыми. Интересно, что от процесса анализа я испытываю большое удовлетворение.

Т., 26 лет, следователь. Ловлю себя на раздвоении. Раньше такого не было. Теперь я как будто что-то делаю иногда, а сама смотрю на себя со стороны (вот прямо тут же делаю и смотрю) и вижу, например, что делаю не так, как хотелось бы. Раньше если и было так, то жалела о том, что не сделала по-другому, но это было значительно позже. А вот в момент, когда делаю, делала как автомат...

Естественным результатом активизации в рамках перцептивно ориентированного тренинга внимания к эмоциональной грани общения, к языку чувств оказывается выделение участниками тренинга эмоциональной сферы в качестве важной и самостоятельной сферы самоанализа. Характерным примером в этом отношении может служить следующий фрагмент самоотчета.

А., 24 года, аспирант. Что дали мне занятия в группе тренинга? Новый жизненный опыт, новых людей и друзей, новые житейские наблюдения и иллюстрации психологических фактов, новые способы общения. Но все это скорее за скобками. А главное – это то, что можно было бы назвать осознанием чувств. Легко ли ответить на вопрос: «Как Вы относитесь к данному человеку? Как он к Вам? Какие чувства в Вас вызывает?» и т. п. Участие в группе обнаружило: осознать свои чувства не так уж легко. Гораздо легче объяснить их, не отдавая себе отчета в том, что же ты объясняешь. Уже ради открытия этого парадокса – возможность объяснения без видения ответа на «почему» без знания «как» – стоило прийти в группу. Научиться дифференцировать видение от объяснения, феноменологию (объективную феноменологию чувств) от интерпретационных надстроек, научиться осознавать оттенки своих отношений и говорить на «языке чувств» – ради этого стоило пройти группу.

Следует, однако, подчеркнуть, что при всей выраженности усиления у участников группы внимания к прямому самоанализу не эта линия развития обобщенных знаний, умений, установок, существенных для самодиагностики, является превалирующей в рамках перцептивно ориентированного тренинга. Как показывают самоотчеты, доминирующей линией оказывается вторая из упомянутых ранее тенденций, заключающаяся в росте осознания участниками того принципиального факта, что познание самого себя невозможно без обращенности к другим людям.

Вот в чем дело оказывается! – пишет, например, *М., 22 года, студентка.* – Оказывается, с другим, а не только с собой можно углубить свое понимание мира и себя. Просто надо говорить правду. И с другим можно быстрее докопаться до истины, потому что он – другой, он с другой стороны смотрит! С другим будешь меньше заикливаться!

Я поняла, – пишет *Н., 35 лет, преподаватель*, – что излюбленный мой метод самоанализа (а в моем случае, точнее, самокопания, самоедства) далеко не всегда себя оправдывает: понять себя можно только среди других людей и через других людей.

Аналогичное место из другого самоотчета – *студент С., 22 года*: «Познай себя» – нельзя понимать буквально. Познай себя, познав другого, – вот что нужно. Именно таким образом я сделал основное для себя открытие в группе:

узнал, что я, в сущности, «слеп», это неожиданно и страшно. Отсюда неуверенность. А может, я и был «слепым», чтобы быть уверенным?

Полученное в группе понимание необходимости обращенности к другим само по себе не содержит новых конкретных сведений о себе, но, давая общую принципиальную ориентацию, установку, оно служит важной предпосылкой приобретения таких сведений в последующем общении. Вместе с тем указанным общим эффектом дело не ограничивается. Обращенность к другому раскрывается в целой совокупности взаимосвязанных эффектов, помогающих фактически реализовать эту обращенность в плане самодиагностики. Прежде чем перейти к рассмотрению эффектов такого рода, заметим, что их появление в рамках перцептивно ориентированного тренинга не случайно. Более того, оно является выражением самой природы метода, его стержневого принципа, отражающего одну из основных позиций социально-психологического понимания перцептивных процессов, согласно которой путь человека к познанию самого себя лежит через другого.

Как показывает анализ самоотчетов, осознание участниками тренинга указанного общего принципа, как правило, дополняется достаточно отчетливым пониманием двух основных путей его реализации. Первый путь составляет межличностная обратная связь: человек познает себя через другого, получая от него в виде обратной связи конкретные сведения о себе. Второй путь реализуется в основном через механизм идентификации, то есть через уподобление себя в тех или иных отношениях другим членам группы и использование их в качестве некоего рода познавательных моделей. Вот характерные иллюстрации последнего момента.

Л., 31 год, преподаватель. Для меня полезна была также реакция других людей на определенные ситуации – я как бы со стороны смотрела на себя. Удивляешься, как много общего у тебя с, казалось бы, совсем не похожими на тебя людьми; видишь в других людях свои проблемы, которые раньше в себе и не замечала, и диву даешься!

А., 30 лет, врач. Во-первых, я увидел, как в зеркале, в других себя. То есть я ощутил, что люди мучаются теми же приблизительно проблемами, что и я. Собственно, я увидел даже гротеск, шарж на самого себя. Притом это было страшно убедительно, видимо, потому (это будет во-вторых), что я ощутил человечески обнаженные, хотя и несколько искусственно созданные, отношения, но главное – добрые, открытые, бескорыстные и пр.

Н., 35 лет, преподаватель. Очень важным для меня было то, что практически в каждом из участников тренинга я увидела какую-то созвучную мне черту, какую-то знакомую боль, какую-то родственную проблему.

Понимание необходимости обратиться к другому для углубления представлений о самом себе может остаться, однако, отвлеченным знанием, если оно не сопровождается развитием соответствующей установки на себя и на партнера по общению. Чтобы другой стал источником полноценных диагностических сведений независимо от того, получают ли они посредством обратной связи или через механизм идентификации, этот другой должен стать психологически достаточно значимым. При этом существенно проявить готовность к сомнению в собственной позиции, к признанию своей возможной неправоты, готовность проявить больше внимания к проблемам партнера по общению, большую терпимость к его психологической инакости, готовность встать на его точку зрения. Самоотчеты показывают, что эффекты такого рода, как правило, бывают выражены достаточно ярко.

А., 19 лет, студент. Впервые по-настоящему убедился в нашей субъективности и понял, что мне права на абсолютную объективность никто не выдавал.

П., 23 года, студент. Что же чувствую я теперь, по прошествии почти недели? Во-первых, замечаю за собой, что стал более чуток к внутренним состояниям человека и его поведению. Во-вторых, я вижу, что стал более сдержанным, более покладистым, менее агрессивным. Стал больше уважать чужие интересы, а главное, стараюсь понять людей там, где я раньше просто отвергал их мотивы и поступки.

О., 26 лет, слушательница ВКШ. Жалею о том, что так глупо отгораживалась от многих людей, не разделяющих мои интересы, но интересных по-своему. Если бы все начать сначала... Учусь уважать вкусы, привычки, привязанности других, не переделывая их «под себя».

Т., 35 лет, инженер. Теперь, после завершения тренинга, сожалею о том, что часто, вместо того чтобы попытаться понять иного человека, посмотреть с его позиции, пыталась исправить в нем что-то, наставить на «путь истинный», почему-то решив, что я точно знаю, каков он.

А., 23 года, психолог. Могу ли я сказать, что группа тренинга что-то изменила в моей жизни? Пожалуй, нет: я не научилась явно лучше разбираться в людях, в себе самой (а мне этого очень хотелось). Скажу даже, что в некотором смысле эти вещи стали для меня еще сложнее. Но в этом, видимо, и есть главный для меня результат тренинга. Я думаю, что стала менее категоричной в отношении с людьми. Это не значит, что я лучше понимаю их, но я более терпима или доброжелательна. Мне кажется, я стала сдержанней и стараюсь себя контролировать не столько потому, что «скрываюсь» от других (помните, еще в группе Л. отметила такую мою особенность), а потому, что знаю – в большинстве случаев мое представление о людях однобоко, ограничено.

Д., 23 года, студент. Стал намного терпимее в отношениях с другими, не обижаюсь, не ревную, а, скорее, просто для себя даю оценку. В этом сильное влияние группы с ее вечным призывом: а ты понял этого человека?

Р., 40 лет, инженер. Последнее время после участия в группе тренинга стал ловить себя на том, что стал гораздо терпимее к чужому мнению, стараюсь понять, оправдать чужие поступки.

Рассмотренные установки на себя и на другого можно интерпретировать как важные проявления отхода от позиции перцептивного эгоцентризма – отхода, составляющего необходимое условие получения диагностических знаний о себе через обращенность к другому. Однако, чтобы этот отход мог реально сыграть роль предпосылки получения конкретных диагностических сведений, указанные установки нуждаются в дополнении соответствующими умениями, в частности умением войти в контакт и умением «считать», адекватно распознать диагностическую информацию во внешних проявлениях партнера.

Возрастание готовности и легкости вступления в контакт принадлежит к числу ярко выраженных эффектов перцептивно ориентированного тренинга. Вступление в контакт является сложным синтетическим умением, о его важных компонентах, таких, как возрастание активности, раскованности, создание доверительной атмосферы, еще придется говорить в

последующем изложении. Для того чтобы обозначить затронутую позицию как диагностически ориентированную, сделать ее предметной, приведем несколько кратких выдержек из самоотчетов.

Л., 40 лет, врач. Исчезла излишняя застенчивость, которая мешала раньше общаться с малознакомыми людьми, стала чувствовать себя и соответственно держаться в обществе людей увереннее, спокойнее, чего мне раньше явно не хватало.

М., 22 года, студентка. С помощью группы я вышла на более высокий уровень откровенности, стало легче завязывать разговор на серьезную тему и вести его. При этом чувствуешь себя увереннее, чем раньше, потому что знаешь, что все это нужно и тебе и другим.

И., 21 год, студентка. У меня появилось много новых друзей, и это тоже результат группового общения. У меня был какой-то страх перед новыми людьми, новыми знакомыми. Старые друзья были «удобны», потому что не надо было ничего в себе менять, – они принимали меня такой, какая я есть. Обретение внутренней свободы помогло обрести новых друзей.

А., 20 лет, студентка. У меня такое ощущение, что чем больше времени проходит с окончания тренинга, тем больше я чувствую его эффект. Не знаю, может быть, это связано уже с исполнением функции наблюдателя в другой студенческой тренинговой группе. Я не сразу заметила, что стала гораздо более терпима к людям. Не знаю, может, это и ненормально, но я могу сейчас без конфликтов почти общаться с людьми, с которыми раньше не могла вообще разговаривать. Я вообще стала менее конфликтной и думаю, что это хорошо, по крайней мере, для моего общения.

П., 24 года, психолог. Участие в группе тренинга позволило понять некоторые очевидные, но тем не менее плохо замечаемые закономерности человеческого общежития. Некоторые элементы тренинга я сейчас использую в жизни, например, сначала надо создать доверительную атмосферу, а уж потом можно выкладывать человеку свое мнение о нем.

Контакт, успешный с точки зрения приобретения диагностических знаний, разумеется, невозможен без умения слушать и наблюдать партнера по общению. Как показывает практика тренинга, эти, казалось бы, элементарные умения далеко не всегда достаточно развиты, и тренинг позволяет в той или иной степени восполнить этот недостаток.

Н., 35 лет, преподаватель. Эти беседы в кругу очень скоро показали мне, что я ленюсь сопереживать, сочувствовать, что не умею слушать, тороплюсь высказать свое мнение и не всегда «слышу» других.

Е., 33 года, преподаватель. В общении стала более непосредственна и раскована, меньше занимаюсь рефлексией по не стоящим того поводам. Поняла, как важно уметь слушать и стараться услышать.

В., 30 лет, военнослужащий. После группы впервые в своей жизни стал смотреть людям в глаза.

Последнее суждение весьма примечательно. Оно исчерпывает весь самоотчет данного участника тренинга, и за ним стоит, разумеется, больше, нежели простая констатация

появившегося умения наблюдать. Оно подытоживает новую позицию автора в общении в целом. Заметим также, что автор высказывания принадлежит к числу участников, убежденных, что тренинг для него оказался равнозначным преодолению некоего барьера, препятствовавшего решению жизненно важных проблем.

Возрастающее в рамках социально-психологического тренинга внимание к умению слушать и наблюдать в значительной мере связано с осознанием важности невербальных средств общения и соответствующего умения воспринимать невербальную информацию. Развитию этого осознания и умения способствуют как общая насыщенная эмоциональная атмосфера тренинга, так и в особенности его принцип активизации языка чувств, когда партнеры по общению в группе в соответствии с принятой нормой тренинга эксплицируют свои реакции на языке своих эмоциональных состояний, позволяя тем самым проверять правильность «прочтения» невербальной компоненты общения. Вот несколько иллюстраций указанного эффекта.

И., 22 года, студентка. Очень важным для себя считаю «открытие», сделанное с помощью невербальных методик. Я открыла, вернее, впервые реально почувствовала, как многообразны способы передачи эмоциональных состояний. Я увидела, что каналы невербальной коммуникации могут быть подчас богаче и выразительнее, нежели речевое общение. Надо только уметь ими пользоваться, уметь читать информацию, получаемую невербальным способом. Этому группа тоже учит.

О., 26 лет, слушательница ВКШ. Такое общение убедило меня, что отношения между людьми не могут быть простыми и сразу понятными для меня. Я теперь еще больше буду обращать внимание на жесты и движения, при помощи которых я чувствую внутреннее состояние души человека. Именно такое «прочтение» помогает мне установить контакт с незнакомыми мне людьми.

В., 30 лет, медицинский психолог. Трудно сформулировать полно, что дал мне тренинг. Он обогатил появившимся чувством общности и симпатии к участникам, чисто профессиональными мыслями, умениями и т. д. Но для меня главным было появившееся уже в первые дни занятий ощущение раскачанности эмоционального маятника (не знаю, как сформулировать точнее). Нечто подобное у меня было несколько лет назад. Я пролежала месяц в больнице, и, когда вышла оттуда, у меня было ощущение, что и солнце светит иначе, и трава совсем иная, и люди смотрят и разговаривают не так, как раньше. Как-то весь мир как будто из черно-белого стал обрастать богатой цветовой гаммой. Не знаю, насколько это объективно, но субъективно у меня создалось впечатление, что я стала тоньше чувствовать различные нюансы в отношениях, настрой и чувства собеседников. Сейчас это ощущение несколько сгладилось, а в первые дни было очень ярким. Вот, пожалуй, это снижение порога чувствительности, или как там это назвать, было для меня самым новым и главным из того, что дал мне тренинг.

Эффекты перцептивно ориентированного тренинга, касающиеся диагностики партнеров по общению

Одновременно с самодиагностикой в процессе тренинга каждый его участник

многokrатно решает задачи диагностики партнеров по группе. Это естественно, поскольку диагностика себя и партнера – необходимые элементы общения, и, кроме того, познание другого, как отмечалось, в значительной мере является оборотной стороной познания самого себя. Отмеченное обстоятельство способно породить ошибочное мнение о принципиальной симметрии диагностических задач и эффектов перцептивно ориентированного тренинга, относящихся к диагностике себя и другого. Действительная ситуация, однако, не такова: в двух указанных случаях и содержание понятия «диагностический эффект», и механизм связи такого рода эффектов с их использованием в послегрупповом общении достаточно различны.

Если посмотреть на ситуацию с точки зрения конкретного участника тренинга, некоторого конкретного «Я», пришедшего в группу для повышения своей компетентности в послегрупповом общении, то нетрудно заметить значительную асимметрию в позициях «Я» и «другой» и связанных с ними диагностических эффектах. Действительно, «Я» остается одним и тем же и в группе тренинга, и за ее пределами, и поэтому, например, результаты выполненной в группе самодиагностики «Я» в виде тех или иных новых конкретных сведений о себе после их инкорпорирования в «Я-концепцию» могут быть использованы во внегрупповом общении в их непосредственной форме. Напротив, понятие «другой» – это не константа, а переменная: в группе оно подразумевает одних людей, после группы или вне ее относится, как правило, к совершенно иным людям или вообще постоянно наполняется новым содержанием по мере смены партнеров нашего «Я» в общении. Поэтому постоянно выполняемая по ходу тренинга диагностика партнеров по группе не может быть использована в послегрупповом общении таким же способом, как и полученные в тренинге конкретные диагностические данные о себе. Соответственно и само понятие эффектов тренинга, касающихся диагностики другого, приобретает иной смысл, существо которого заключается в том, что в отношении диагностики другого тренинг дает нашему «Я» не готовый диагностический результат, а некоторые вспомогательные средства и предпосылки, облегчающие решение диагностической задачи в случае общения с каждым новым конкретным «другим». Эти вспомогательные средства и предпосылки можно разбить на три основные группы:

- а) накопление новых данных о конкретных людях;
- б) проверка и коррекция «имплицитной теории личности»;
- в) общие знания, установки, умения, аналогичные изложенным ранее при анализе эффектов самодиагностики.

Рассмотрим выделенные позиции по порядку.

Основной составляющей механизма перцептивно ориентированного тренинга является межличностная обратная связь, формулируемая на языке описания внутренних состояний его участников. Благодаря тому, что методика тренинга нацелена на создание условий, благоприятных для самораскрытия членов группы, тренинг представляет во многом уникальную возможность в короткий срок познакомиться с внутренним миром партнеров и таким образом обогатить запас конкретных данных о людях. В самоотчетах постоянно отмечается указанная особенность тренинга.

Например, *Ю., 40 лет, преподаватель*, отмечает: «Что меня поразило, так это возможность очень быстро узнать других проявлением симпатий и антипатий в такой степени, которая, казалось бы, требует очень длительного знакомства».

С., 19 лет, студент. Для меня эта группа оказалась важной в первую очередь общением с людьми, обладающими умом, чувствами, более тонкими и гибкими, чем у меня. И я увидел настоящий живой мир людей, который

оказался гораздо шире, сложнее, полноценнее моего прежнего.

Пополняемый в процессе тренинга запас конкретных сведений о людях играет роль предпосылки, облегчающей диагностику партнеров в последующем общении в том смысле, что формирование представления о новом человеке существенно опирается на прошлый опыт в виде знания конкретных моделей. Любопытно, что этот механизм диагностики другого посредством использования ранее накопленных конкретных сведений о людях фиксируется и участниками тренинга в их самоотчетах, хотя для самого тренинга, вообще говоря, он не является специфичным (в условиях тренинга этот механизм активнее работает на первоначальной стадии, когда нормы общения в группе еще не освоены, климат доверия не сложился, специфические для тренинга возможности восприятия партнера поэтому ограничены, а участники тренинга к тому же слишком концентрированы на себе). Вот иллюстрация затронутой темы, взятая из самоотчета.

А., 23 года, аспирант. Трудно было понять партнера, прочувствовать его, если он не был чем-то похож на кого-либо из прежних знакомых. Чувство симпатии зачастую было следствием узнавания в партнере уже знакомого ранее человека. Если подходящего типа, образца, аналога не находилось, партнер часто становился безразличным фоном. Если же образец имелся, то образ партнера в основном конструировался – качества «знакомого на стороне» переносились и приписывались партнеру. Понимать же партнера непосредственно, «снизу» – через обобщение его ситуативных слов и действий – мешала (особенно вначале) неспособность слышать и видеть другого, возникающая из-за слишком навязчивого прислушивания к себе и о себе.

Особо следует отметить, что одним из видов конкретного знания о людях, почерпнутого в ходе тренинга и используемого в последующем для диагностики другого, является полученное участниками знание о самих себе. Познание другого через себя, по аналогии с собой – традиционно известная линия психологического анализа, существенно дополняющая обсуждавшуюся выше позицию познания себя через другого. Таким образом, подробно рассмотренная выше диагностика самого себя, совершаемая в рамках тренинга в виде получения каждым участником новых конкретных знаний о себе, опосредованно оказывается составной частью диагностики другого.

Запас конкретных знаний о других людях – это одна из форм использования прошлого опыта. Другой формой является подход к новому человеку с позиций сложившихся ранее общих представлений о другом, с позиций некоей концепции обобщенного другого. Это уже не набор эмпирического материала, а некоторая его переработанная форма, которая всегда так или иначе используется в познании нового конкретного другого, но, как правило, отчетливо не формулируется, иногда вообще не осознается и поэтому обычно фигурирует в литературе под названием имплицитной теории личности.

Основная роль тренинга в данном случае заключается в том, что он дает участникам своеобразную возможность проверить адекватность существующих у них «имплицитных теорий личности». Результаты этой проверки могут быть различными. Иногда они сводятся к подтверждению концепции обобщенного другого, которой придерживается участник тренинга.

Я была уверена, – пишет, например, *Б., 35 лет, преподаватель*, – что люди по сути своей добрые, интересные, с богатой душой, сильные. Я счастлива, что

в группе не разуверилась в этом.

Иногда, напротив, у участника тренинга может создаться впечатление полной неадекватности сложившихся у него ранее обобщенных представлений о другом. Вот пример подобной ситуации.

С., 22 года, студент. В результате всех высказываний в группе получилось, что я людей не понимаю... Здесь я просто понял, что для моих схем, которые я накладываю на людей, сами люди фактически не нужны, они мне просто мешают в построении моих схем, и поэтому быть одному мне гораздо удобнее для этих разработок. Задело то, что даже на ту ситуацию, когда мне показали, что мои схемы не работают, я пытался «наклеить» какую-то схему. Больше всего меня беспокоит не то, что схемы не работают, а то, что я даже на то, что они не работают, нахожу оправдание для себя. Конечно, колоссальное желание от этого избавиться, но каким образом это будет происходить, очень трудно сказать. Пока способ решения выглядит странно. Он заключается в том, что я должен отказаться от всего, что у меня наработано, то есть все свои схемы выбросить и руководствоваться другим. А каким образом это сделать, я себе не представляю.

Однако чаще всего исход проверки «имплицитной теории личности» сводится к коррекции тех или иных отдельных ее составляющих. Разумеется, эти составляющие различны у разных участников, но есть некоторые повторяющиеся сюжеты. Например, в самоотчете часто представлены мысли о сложности и неожиданности окружающих людей, о том, что они добрее и лучше, чем могло казаться, что мужчины и женщины, скорее, сходны по своему психологическому облику, нежели различны, и др. Вот характерные в этом отношении выдержки.

С., 22 года, студент. Оказывается, человек – всегда неожиданность. Стремление упростить другого человека облегчает жизнь, но и упрощает мир – не только внешний, но и внутренний. До сих пор я, честно говоря, не думал, что другие люди сложнее меня.

И., 30 лет, инженер. Еще раз убедился, как же сложны люди вокруг меня. Знал это, конечно, и раньше. Но здесь приобрел какое-то особое знание.

А., 23 года, студентка. В нашей группе я поняла, насколько предвзято мое мнение о других, насколько оно зависит от прошлого опыта в целом. Я так и не научилась видеть других «здесь и теперь», но сейчас знаю, что это «здесь и теперь» не имеет почти ничего общего с бывшим моим глобальным отношением к людям, которое было, к сожалению, не самое радужное. В моих оценках миллион ошибок. Если вы помните, я скорее была склонна преувеличивать в людях их дурные стороны и особенно их недоброжелательное отношение друг к другу (наверное, потому что сама недоброжелательна вследствие большого самолюбия).

И., 45 лет, инженер. Я от всех получила что-то хорошее. Раньше я, в сущности, не имела близких контактов и видела у всех в основном недостатки, о которых никогда не говорила прямо. Теперь же я прямо высказалась и прямо получила ответ. Начала находить у каждого человека хорошие качества. Я

вижу, что ко мне отношение меняется, и люди для меня стали ближе, лучше. Я всех полюбила под конец. Я сделала вывод, что в каждом человеке надо видеть хорошее. Надо мягче относиться к людям и видеть в первую очередь хорошее.

О., 21 год, студентка. Группа ликвидировала ту пропасть, которая, как мне казалось, разделяет мужчин и женщин. Я думала, что между ними «брода нет», а получилось совсем не так: и те и другие объединяются более общим понятием «человек», и проблемы у нас не столько «мужские» и «женские», сколько человеческие, по крайней мере в той части, которая касается своего «Я».

Т., 35 лет, инженер. В результате занятий у меня появился новый взгляд на мужчин. В последние годы я их, признаться, воспринимала как «самцов», а не как людей с мыслями, чувствами, переживаниями. В процессе наших откровенных бесед мое мнение изменилось. Возможно, в группе собрались такие положительные мужчины. Но я увидела и почувствовала, что им так же, как и нам, женщинам, свойственны и стеснение, и скованность, робость, переживания, неуверенность в себе, страдания. И вообще я убедилась, что каждый человек интересен.

В заключение коснемся той группы эффектов, которая рассматривалась ранее в качестве общих знаний, установок и умений, способствующих процессу самодиагностики. Нетрудно заметить, что эти эффекты имеют к диагностике другого столь же непосредственное отношение и что проявляют они себя в той же роли условий, предпосылок, способствующих процессу диагностики. Последнее естественно, поскольку и в рамках самодиагностики большая часть этих эффектов была связана как раз с обращенностью к другим. И в частности, все, что в свое время было сказано о возникающей у участников тренинга готовности к сомнению в своей правоте, к проявлению большего внимания и терпимости к проблемам партнера, о способности встать на его точку зрения, о большей легкости вступления в контакт, об умении слушать, наблюдать и т. п. – все это можно практически дословно повторить и сейчас в качестве предпосылок, облегчающих диагностику другого.

5.4.3. Сопутствующие эффекты перцептивно ориентированного социально-психологического тренинга

Рассмотренные диагностические эффекты не исчерпывают совокупности характерных результатов перцептивно ориентированного тренинга. Как показывает практика и как обнаруживают, в частности, самоотчеты, наряду с диагностическими эффектами всегда в той или иной степени представлена группа эффектов иного рода, которые мы называем сопутствующими. К их числу принадлежат:

- а) развитие установки на социально-психологическую активность и связанных с ней характеристик;
- б) осознание общения как самостоятельной ценности;
- в) развитие гуманистической установки на партнера по общению;
- г) эффекты психотерапевтического типа.

Термин «сопутствующие» в данном случае не означает меньшей выраженности или меньшей значимости перечисленных эффектов по сравнению с диагностическими. Сопутствующие эффекты просто не реализуют собой непосредственные задачи рассматриваемого вида тренинга, но они достаточно явно представлены и весьма значимы как

сами по себе, так и в качестве существенных предпосылок и условий возникновения эффектов диагностической группы³⁴.

Развитие установки на социально-психологическую активность и связанных с ней характеристик

Ряд регулярно встречающихся в самоотчетах сюжетов естественно интерпретировать как констатации различных граней развивающейся у участников тренинга установки на активность в отношении к проблемам общения и жизненным ситуациям в целом.

Иногда мысль об активной позиции, связываемая так или иначе с прошедшим тренингом, формулируется участниками в достаточно общей форме, как это имеет место, например, в следующей выдержке из самоотчета.

Занятия в группе тренинга, – пишет Т., 35 лет, инженер, – подталкивали не к пассивному ожиданию чего-либо, а к активному действию. И я поняла действительную ценность этого стимула. Мне кажется, я стала немного лучше подготовлена к встрече с новыми жизненными ситуациями.

Значительно чаще, однако, выражения роста активной социально-психологической позиции присутствуют в виде фиксирования тех или иных ее конкретных проявлений и аспектов. По-видимому, наиболее характерны в этом плане констатации растущей готовности к самопомощи – готовности участников тренинга самостоятельно решать свои собственные проблемы.

Группа общения, – пишет, например, М., 19 лет, учащаяся техникума, – повлияла на меня таким образом, что я теперь чувствую в себе внутренние резервы, чтобы справиться самой со своими проблемами.

Е., 34 года, преподаватель. Временами у меня появлялась (да и появляется) тенденция жалеть себя, считать, что у меня все не так, чувствовать себя скоплением вселенских несчастий. Так вот группа мне показала, что проблемы есть у всех (на уровне понимания я это, естественно, и так знала, а здесь прочувствовала с другими и пережила) и они, может быть, еще более острые и субъективно сложные, чем мои. Мои проблемы, в общем, мне по плечу. Я чувствую, что смогу найти выходы и решения.

Другая характерная тема самоотчетов – готовность к активной помощи другому человеку.

Группа тренинга, – пишет например, Т., 26 лет, следователь, – научила, что, даже если не видишь пути, как можно помочь человеку сиюминутно, нужно не отходить в сторону и сочувственно смотреть, а пробовать помочь. Даже большое желание, которое не попытались реализовать, не даст и макового зернышка добра, а реальная попытка может принести удачу.

³⁴ Последний момент будет затронут в заключительной главе работы, посвященной анализу механизмов возникновения диагностических эффектов перцептивно ориентированного тренинга.

Значительная часть самоотчетов фиксирует те или иные сопутствующие социально-психологической активности характеристики, тесно с ней связанные и в известном смысле играющие роль ее индикаторов. К их числу относятся констатации растущей уверенности в себе, самостоятельности и независимости, раскрепощенности, спонтанности и т. п.

Утверждения о росте уверенности в себе как результате тренинга очень часто представлены в отчетах. При этом подразумевается именно уверенность в своих силах, в своей способности действовать и решать проблемы.

Сразу же после окончания тренинга, – пишет *О., 22 года, аспирантка*, – был замечен прилив уверенности в собственных силах, некоторое повышение самооценки, более уверенное общение. И это были не только субъективные ощущения; несколько моих знакомых говорили о проявившихся у меня изменениях в стиле общения и поведении именно после участия в группе. Нельзя сказать, что это был временный эффект, просто по истечении времени данные изменения стали моими внутренними качествами и, естественно, уже не воспринимаются как что-то новое, но в первое время ощущение изменений, происшедших со мной, было довольно-таки сильным.

Т., 40 лет, инженер. Тренинг дал ощущение уверенности в себе.

М., 19 лет, учащаяся техникума. Появилась большая внутренняя твердость, уверенность, хотя внешне поведение почти не изменилось.

А., 20 лет, студентка. Прибавилось уверенности, вернее, даже не уверенности, а веры в свои силы (хоть это, может быть, и чересчур громко сказано). То есть я стала гораздо на большее способна и могу что-то решать и делать самостоятельно.

Некоторой гранью уверенности в себе выступает способность к самостоятельной, независимой позиции.

Влияние группы на меня сейчас, – отмечает, например, *Л., 20 лет, студентка*, – сказывается в большей независимости моих мнений, которые я могу теперь свободно высказывать не только перед хорошо известными мне людьми, но и среди малознакомых, где раньше я чувствовала себя несколько скованно и зависимо. Я также стала больше ценить смелость суждений окружающих меня людей и уважать право каждого на собственное мнение.

А., 20 лет, студентка. Как ни странно, у меня после тренинга появилась если и не уверенность в себе, то какая-то независимость, что ли.

Е., 36 лет, инженер. Замечаю за собой, да и за другими членами группы, что возникли новые интонации в манерах общения с людьми. Например, делаешь упор на «мне так кажется», как один из весомых аргументов в споре. Вместо размазанного «многие так делают, думают и т. п.» используешь твердое «я так делаю, думаю и т. п.».

В тесной связи с перечисленными характеристиками находятся и указания в самоотчетах на появляющееся в связи с тренингом ощущение раскрепощенности, раскованности, способности к более спонтанному поведению. Вот несколько характерных в этом отношении фрагментов.

А., 25 лет, психиатр. А что касается общения, то оно стало проще и легче на всех уровнях. Стал как-то раскованнее, увереннее.

Д., 24 года, студент. Группа в какой-то степени сняла оковы. Я стал, например, в состоянии рассказать о своих проблемах, не опасаясь насмешки, не относясь к этому процессу как ненужному для моего собеседника... Я теперь не «зажат», как прежде. Жизнь стала легче, хотя число проблем не уменьшилось. Но теперь эти проблемы стали более техническими, стали проблемами поиска решения, а не безвыходным тупиком.

О., 26 лет, слушательница ВКШ. Я стала спонтаннее. Сразу говорю и делаю то, что чувствую по отношению к человеку, словно меня раскрепостили. Чувствую себя более независимой, чем прежде.

М., 22 года, студентка. Раньше, общаясь, серьезные мысли откладывала на потом – для обдумывания в одиночестве. Сейчас стараюсь «ловить» их и высказывать сразу, и в разговоре рождается новое, для себя ранее не выясненное. Раньше почти всегда была или коммуникатором, или реципиентом, поэтому длинного спонтанного диалога с большинством людей не было.

В., 34 года, психотерапевт. В группе осознавал вначале лишь профессиональные цели, действовал в соответствии с канонами. Под воздействием групповой «агрессии» стал все более чувствовать неестественность, профессиональную искусственность своего поведения, и все большим компонентом последнего стали спонтанность и эмоциональность.

Перечень конкретных проявлений развивающейся установки на социально-психологическую активность можно было бы продолжать и далее. Мы ограничимся, однако, еще одним примером довольно своеобразной, но весьма настойчиво звучащей в самоотчетах темы – проявляющейся у участников установки на развитие психологической культуры, расширение психологических знаний. Вот характерные иллюстрации.

Т., 35 лет, инженер. В процессе занятий заинтересовалась литературой по психологии общения, прочитала В. Леви, Д. Карнеги, ходила на лекции в Политехнический музей. Все это оказалось довольно интересным и полезным.

В., 50 лет, инженер. После тренинга я поступил в Университет марксизма-ленинизма, где с удовольствием занимаюсь. Также стараюсь читать литературу по психологии отношений между людьми, что до наших занятий я не стал бы, видимо, делать.

Т., 36 лет, инженер. Я никогда не читала специальной литературы по психологии, а занимаясь в группе, я поняла, как недостает мне этих, хотя бы элементарных, знаний.

О., 26 лет, слушательница ВКШ. В сложных ситуациях до боли почувствовала свою психологическую безграмотность. Есть большое желание познакомиться с литературой по социальной психологии.

Заключая рассмотренные установки на социально-психологическую активность, заметим, что, как показывает анализ массива отсроченных самоотчетов, полученных спустя достаточно большой отрезок времени после окончания тренинга, дело не ограничивается ростом одной

готовности занять активную позицию в решении соответствующих проблем и установка на социально-психологическую активность часто в той или иной форме реализуется участниками тренинга. Вот типичный в указанном отношении фрагмент.

Н., 35 лет, завуч одной из школ. Каждый из нас изменился в чем-то. Общаться стало легче, проще, свободнее. Муж у меня очень сложный человек, а наши отношения в семье настолько изобиловали тонкостями, что этот панцирь условностей стал моей и его второй кожей. Мы уже простым языком говорить разучились. Я не думала, что сумею перешагнуть через это и просто обнять, просто поцеловать, приласкать – я сама этого не делала и от мужа ждать устала. Тренинг изменил меня. Барьер преодолен, и «понеслась» я к мужу, нежностям, ласкам и пр. Сейчас твердо знаю – можно делать чудеса, если хотеть этого очень, быть естественной в проявлении своих чувств. На работе труднейшая ситуация, но каждый день я отмечаю, что одержала маленькую победу, завоевываю доверие людей, уважение. И все это – более внимательным отношением к своим и чужим поступкам. Уверена, коллектив у нас будет, хотя и не сразу, но обязательно будет! Думаю, что и с мужем будем гораздо лучше жить. Знаю, во многом виновата сама. Спасибо за открытие самой себя, других, за то ощущение уверенности и силы, которое во мне осталось.

Осознание общения как самостоятельной ценности

Один из важных результатов тренинга состоит в том, что он позволяет многим участникам совершенно по-новому взглянуть на само общение. Если до группы общение нередко воспринимается прежде всего как источник проблем и затруднений или как некая прозаическая повседневность, то тренинг дает возможность пережить и, таким образом, понять общение как глубокую, эмоционально богатую реальность, которая может быть самостоятельной ценностью, благом и целью. «После тренинга появилось ощущение большей свободы и раскованности в общении с ровесниками, старшими и младшими. Но главное – это стремление к общению, переживание его как истинной ценности человека» (*О., 21 год, студентка*). Такая характеристика общения как истинной человеческой ценности, воспроизводимая в различных самоотчетах почти дословно, иногда сопровождается дополнительными эпитетами типа: «глубинное общение», «подлинное общение», «открытое общение», «искреннее общение», «неформальное общение», «истинное общение» и т. п.

Большое место в самоотчетах занимает констатация яркой эмоциональной окрашенности подобного общения в группе.

О., 22 года, аспирантка. Общение в группе тренинга заставляет с полной отдачей «работать» эмоциональную сферу, причем эмоции многообразны по интенсивности и силе проявления. Помню, что после первых наших встреч я чувствовала себя на вершине блаженства. Считала и считаю сейчас, что хотя бы ради этих минут полнейшего душевного комфорта, ощущения безграничного счастья стоит быть участником тренинга.

Н., 43 года, завуч. Группа тренинга, словно молния, сверкнула на небе, а потом воздух наполнился благодатным озоном.

М., 22 года, студентка. Очень помню общение в группе эмоционально.

Яркий кусок, даже странно, что всего полтора месяца. В «психологической» памяти он занимает не меньше года и довольно весомого года.

Е., 36 лет, инженер. Участие в группе тренинга дало много приятных вечеров, сейчас остро жалею, что все это кончилось. Остались самые хорошие воспоминания, и это несмотря на то, что отнюдь не после каждого занятия я уходил с приятными новостями. В одном отношении, правда, хорошо, что кончились эти замкнутые заседания, на которые закрыт вход посторонним; порой очень угнетало, что рассказывал кому-нибудь из друзей о группе и нельзя было сказать: «А вот приходи – сам увидишь!»

Многие самоотчеты не ограничиваются фиксированием позитивной эмоциональной насыщенности общения в тренинге. Они также позволяют понять, какие именно аспекты группового общения влияют на его восприятие как подлинной ценности, называя в качестве таковых открытость, искренность, взаимную откровенность, готовность к сочувствию, сопереживанию, к принятию партнера по общению, гуманистическую установку участников друг на друга.

Самое ценное, что дала группа, – пишет, например, *И., 21 год, студентка*, – это опыт общения с людьми, общения открытого, искреннего, истинно человеческого.

Ю., 26 лет, психолог. Группа тренинга – особая и, наверное, трудно описываемая словами реальность, отодвинутая временем в прошлое, но так и не слившаяся пока с ним. Она хранит историю знакомства, радости, огорчений. В ней мы – открывали себя другим и других для себя, сочувствовали, ожесточались в спорах и учились принимать других такими, какими они были.

А., 21 год, студентка. Хотя это, может, и самонадеянно, но мне кажется, что после тренинга я стала лучше чувствовать других и в силу этого стала лучшим собеседником, вернее, лучшим слушателем. Правда, иногда мне кажется, что я растворяюсь в других. И еще – мне очень хочется опять в группу. Не потому, что там я откровенна (я считаю, что я откровенна и проста в общении – и это тоже, наверное, эффект группы), а потому, что хочется коллективной, взаимной откровенности.

Мы видим, таким образом, что источником восприятия общения как эмоционально притягательной реальности, как самостоятельной ценности, по существу, оказывается та его составляющая, которая характеризовалась ранее в качестве субъект-субъектного общения. Последнее является такой же органической частью реального общения, как и субъект-объектная компонента, и тренинг, конечно, ни в коей мере не изобретает субъект-субъектного общения. Однако тренинг дает возможность пережить и почувствовать его в концентрированной форме, поскольку именно оно составляет стержень групповой работы.

Сформулировать свои впечатления от группы, – пишет, в частности, *А., 50 лет, преподаватель*, – не так-то просто. Вероятно потому, что полученный опыт прежде всего эмоциональный. Как человек, я получил мощный заряд эмоционального общения. Не могу сказать, что такое общение открыло для меня какую-то совершенно новую область человеческого существования. Но дело в концентрации такого общения.

Можно, по-видимому, говорить об определенном гипертрофировании в тренинге субъект-субъектной составляющей общения, способном порождать у участников ощущение некоторой искусственности. Однако, как показывают самоотчеты, это гипертрофирование, изначально заложенное в конструкцию тренинга, одновременно осознается участниками также и в своей главной, позитивной, функциональной роли. Вот характерный в этом отношении фрагмент.

О., 21 год, студентка. Новый мир чистого, а вернее, глубинного общения просто зачаровывал, хотя в группе и раздавались голоса, что нам не хватает дела. Мне кажется, что дело часто заслоняет собой этот уровень общения. Когда люди в деле, они часто не видят друг друга – все глаза устремлены вперед и соприкоснуться могут только плечи. Здесь же мы смотрим и смотримся друг в друга. А для проявления себя во имя других часто вполне достаточно той призмы, какой являются групповые ситуации, – преломляясь в них, хорошо высвечиваются те грани «Я», которые группу интересуют.

Важно отметить, что рождающееся или обостряющееся в тренинге восприятие общения как ценности не ограничивается рамками группы, но и переносится в реальную послетренинговую жизнь. Это может происходить в виде усиления общей потребности в социальной включенности, как мы это видим, например, в следующем фрагменте.

В., 26 лет, психолог. Сейчас, когда акценты в восприятии других людей у меня начинают потихонечку смещаться в сторону эмоционального полюса, возникает желание жить полнее, что влечет за собой стремление сотрудничать с другими. После тренинга у меня начала формироваться потребность быть членом какой-либо группы. До сих пор я никогда не был достаточно полно включен в групповую деятельность. Еще в школе, когда весь класс был разбит на группировки, я как-то ухитрился входить во все и не быть нигде, умел ладить со всеми, но не имел глубоких отношений ни с кем.

Чаще, однако, активизируемое тренингом осознание общения как самостоятельной ценности реализуется в виде усиливающихся интенций к общению именно глубинному, неформальному, субъект-субъектному.

Ожидаемых мной изменений в поведении и общении, – пишет, например, *Е., 30 лет, преподаватель*, – пока не произошло, внешне нет никаких сдвигов. Закрепившиеся годами стереотипы ломать нелегко и, главное, почему-то не хочется. Но мне кажется, я стал заметно выше ценить неформальную сторону общения. Группа позволила утвердиться во мнении, что мне в жизни остро не хватает именно этого, а не тех формальных благ, к которым я в последние годы стремился. Конечно, я это чувствовал и до группы, но группа показала мне это предельно ясно, со всех сторон, как на ладошке.

А., 32 года, инженер. Не могу сказать, что мне удалось после тренинга стать значительно более открытым, но для себя я по-настоящему прочувствовал возможность открываться кому-либо. Поэтому появилась поправка в личной философии. Не пытайтесь каждый раз прятать какие-то

чувства навечно в излюбленный «сундучок затаенных сокровенностей», а искать тех, для которых содержимое сундучка было бы интересно.

Е., 34 года, преподаватель. Что мне дала группа? Прежде всего радость, которую я испытываю сейчас за то, что она была и я была в ней. Может быть, даже хорошо, что я не пишу по горячим следам, а все успело как-то сложиться и отстояться во времени. Несмотря на крайнюю физическую и моральную усталость (конец учебного года, переезд в новую квартиру), я очень часто вспоминаю и думаю о группе, и все это из сферы эмоциональных переживаний моей жизни. Группа вытянула из повседневности, и та повседневность, которая сейчас, качественно другая. Пытаюсь во внешнем, поверхностном и формальном общении нести некий положительный неформальный заряд по отношению к людям. Происходит постепенное и ответное воздействие.

Развитие гуманистической установки на партнера по общению

Характерный для тренинга эмоциональный климат субъект-субъектного общения – общения искреннего, открытого, основанного на взаимном принятии, взаимном проникновении, сопереживании, – вместе с предоставляемой группой возможностью глубже понять другого человека становятся важным импульсом развития гуманистической установки на партнера по общению.

Непосредственная и простейшая форма проявления указанного воздействия тренинга состоит в появляющемся чувстве теплоты, близости, дружеской расположенности участников группы друг к другу. Этот эффект очень часто представлен в самоотчетах, причем нередко отмечается, что он может наступать, приходя на смену первоначальному негативному чувству.

После окончания группы, – отмечает, например, *К., 35 лет, завуч*, – мы ходили вроде лунатиков. Впечатление сильнейшее: ощущение взаимопонимания, доверия и какой-то особенной теплоты к «своим». Я перешла даже жить в общежитие: хотелось общения с людьми (до этого по своей воле снимала «угол»).

Е., 36 лет, инженер. Глубже узнал людей, составляющих группу, могу лучше их понимать. Они предстали для меня в каком-то новом свете и, несомненно, стали гораздо ближе. Возникло ощущение, что теперь тесно связан с людьми из группы: я знаю многое о них, они знают многое обо мне, и это очень приятное ощущение.

Ю., 40 лет, преподаватель. Что меня поразило, так это возникающее очень теплое отношение ко всем участникам группы независимо от определенного непонимания и даже, может быть, антипатии вначале.

Т., 35 лет, инженер. Если в начале занятий у меня была антипатия к некоторым людям из группы, то по мере общения мнение изменилось: они оказались добрыми, отзывчивыми и приятными людьми.

Примечательно, что мысль, содержащаяся в двух последних фрагментах, тесно перекликается со следующим значимым фактом: процедура социометрического выбора, которая может использоваться в конце каждого занятия в группе, часто попросту не происходит на занятии заключительном, поскольку участники заявляют, что они выбирают всех. «В конце группы полюбила (полюбил) всех» – это довольно типичная фраза самоотчетов и еще более

типичное настроение участников завершающегося тренинга.

Возникающее чувство взаимной близости, теплоты, симпатии – не единственное проявление развивающейся в тренинге гуманистической установки. Однако его можно было бы назвать специфически групповым проявлением в том смысле, что оно распространяется в своей непосредственной форме лишь на самих участников группы: «Я полюбила всех» – эта фраза относится лишь к партнерам по тренингу. Вместе с тем имеется целый слой различных проявлений гуманистической установки на другого, которые возникают по ходу тренинга и развиваются непосредственно по отношению к его участникам, но затем распространяются, выносятся за пределы группы, превращаясь в некоторый обобщенный эффект гуманистической установки. Если участники группы не могут сказать, например, что после тренинга они полюбила всех людей вообще, то они часто утверждают в своих самоотчетах, что в результате тренинга стали думать, что все люди интересны, что все они имеют хорошие стороны, что они многогранны и т. п. Вот характерные примеры суждений такого рода.

З., 35 лет, инженер. В группе общения у меня возник живой интерес к людям, я поняла, что каждый человек очень интересен, и этот интерес появляется, когда человек откровенен.

Е., 33 года, преподаватель. В группе почувствовала интересность всех людей, а не только того узкого круга, с которым обычно общаюсь.

С., 41 год, конструктор. Вначале для меня общение было захватывающе интересно. Просто я узнавал людей. Потом дело несколько затормозилось. Но главное я вынес, что любой человек может быть интересен. Причем внешне может быть самым непривлекательным. Нужно просто уметь видеть этот интерес, находить хорошие черты в человеке.

В., 25 лет, слушатель ВКШ. Замечаю, что мне теперь более интересно слушать людей, вникать в них, понимать.

М., 19 лет, студентка техникума. Помогли психологические игры на ассоциации, развитие творческого отношения к людям – поняла, что каждый человек интересен и многогранен.

Д., 26 лет, мастер ПТУ. Какие изменения в себе я связываю с эффектом группы? Во-первых, более доброе отношение к людям, вера в то, что в каждом есть что-то хорошее. И во-вторых, убеждение, что каждого человека нужно воспринимать всесторонне – это очень помогает в моей работе с ребятами.

Весьма характерные проявления обобщенной гуманистической установки, относящейся не только к членам группы, но и к людям в целом, связаны с отходом участников тренинга от центрированности на себе и возрастанием для них психологической значимости других людей. Со многими конкретными референтами этих проявлений мы уже фактически имели дело при рассмотрении обобщенных диагностических знаний, установок и умений, приобретаемых участником тренинга относительно себя и другого. К их числу, в частности, принадлежат готовность к сомнению в себе, большая терпимость к психологическому своеобразие другого человека, большая чуткость к его внутренним состояниям, проблемам, готовность встать на его точку зрения, уважать его интересы, стремление понять его, меньшая категоричность, большая терпимость и т. д. В заключение приведем лишь два дополнительных фрагмента, иллюстрирующих указанные аспекты.

С., 22 года, студент. Переживаю как открытие – другому тоже бывает

больно! Часто я виноват и не замечаю этого. Начал вдруг болеть за другого человека, за его чувства, переживания. А, может, это и есть главное в восприятии других людей? Есть много других «Я», не менее ценных, чем мое.

Д., 23 года, студент. Что мне дала группа? Пожалуй, самое большое – это то, что я, как мне кажется, стал по-человечески относиться к другим людям. Перестал быть таким «кулаком-эгоистом». Хотя иногда такая позиция еще сохраняется. Правда, я и раньше мог заставить себя внешне вести себя с точки зрения «хорошего малого», но это мне стоило больших трудов, я был внутренне зажат, и по существу при этом сохранялась эгоистическая установка, а внешний контроль был средством достижения своих целей. После тренинга я стал больше верить людям, верить в человеческую порядочность... Но я не могу сказать, что стал альтруистом до конца. Просто я думаю, что мой эгоизм стал, так сказать, более человеческим.

Эффекты психотерапевтического типа

Приступая к рассмотрению заключительной группы эффектов перцептивно ориентированного тренинга, а именно эффектов психотерапевтического типа, следует напомнить, что обсуждаемая форма тренинга нацелена на работу с контингентом психически здоровых людей. Таким образом, под психотерапией в данном случае ни в коей мере не имеется в виду лечение психических заболеваний. По этой причине, в частности, мы используем термин «эффекты психотерапевтического типа», имея в виду, что перцептивно ориентированный тренинг оказывается способным в той или иной степени снимать состояние выраженного психологического дискомфорта, которое здоровые люди могут испытывать в связи с чувством неуверенности в себе, ощущением своей неадекватности в общении, скованности, изолированности и т. п.

Заметим, что некоторые из психотерапевтических эффектов являются в известном смысле обратной стороной или продолжением эффектов, рассмотренных ранее. Например, если, касаясь характерного для тренинга развития установки на социально-психологическую активность, мы говорили о росте уверенности в своих силах (раскованности, независимости и т. п.), то, по существу, за этим скрывались две возможные ситуации: просто рост уверенности и приход уверенности на смену неуверенности, связанной с серьезным психологическим дискомфортом. В последнем случае и в аналогичных ему ситуациях мы имеем дело с эффектами психотерапевтического типа.

Проявления психотерапевтических эффектов в самоотчетах участников тренинга многочисленны и разнообразны. Особенно интересно, на наш взгляд, то обстоятельство, что самоотчеты позволяют довольно явственно вычленивать основные истоки психотерапевтического воздействия тренинга. Правда, эти истоки фиксируются самоотчетами на субъективном уровне, то есть настолько и в той форме, в какой они воспринимаются самими участниками. Тем не менее затронутый аспект представляется существенным, поскольку он проливает определенный свет на реальную ситуацию, и последующее изложение психотерапевтических эффектов будет построено именно в этом ключе.

Как показывают самоотчеты, одним из характерных источников психотерапевтического воздействия перцептивно ориентированного тренинга является, в частности, осознание его участниками в процессе открытого группового общения того факта, что беспокоящие их проблемы не являются чем-то уникальным, что похожие проблемы, а возможно, и иные присущи также другим членам группы. Самоотчеты не дают оснований утверждать что-либо с

уверенностью относительно того, почему именно осознание общности проблем или проблемности рождает чувство облегчения, но сама констатация факта как некоего характерного эффекта не вызывает сомнений. Вот несколько типичных примеров.

А., 32 года, инженер. Мне раньше казалось, что это только я такая нескладная, с таким голосом, фигурой и все нескладно делаю – говорю, двигаюсь. Боже мой, это такой камень, такая обуза! Если что-то услышишь плохое от людей о себе – это полный провал, начинается период черной меланхолии. Я всеми своими мыслями уходила в это. И соответственно выглядела со стороны еще хуже. Я не могла попросить кого-либо о чем-нибудь: а вдруг откажут. Когда дело доходило до больших свершений – я бежала от них, как черт от ладана. Я почувствовала огромное облегчение, когда узнала, что другие в группе испытывают похожие проблемы.

Т., 26 лет, следователь. Раньше мне казалось, что у большинства людей нет проблем неудовлетворенности собой, так как все люди лучше меня (по внешним данным, чертам характера, душевным качествам). Поэтому кругом так много людей, уверенных, спокойных, с чувством собственного достоинства. После участия в группе тренинга как откровение для себя и облегчение открыла, что не всегда внешнее спокойствие и благополучие человека – показатель внутреннего спокойствия и удовлетворенности собой.

В., 27 лет, врач. Группа дала мне уникальную возможность взглянуть на себя глазами окружающих меня людей. Увидел, что у меня проблем не больше, чем у любого другого члена группы, почувствовал себя увереннее, устойчивее стала самооценка.

Другой характерный источник психотерапевтического воздействия перцептивного тренинга его участники усматривают в получаемой ими групповой поддержке, которая выражается в готовности группы понять, сопереживать, в ее способности к позитивным отношениям и оценкам, которые становятся основой повышения самооценок участников, их веры в собственные силы и соответствующего этой вере мироощущения. Указанное действие тренинга особенно характерно для лиц с заниженной самооценкой, неуверенных в себе, в добром отношении окружающих.

Я могу теперь увереннее, чем прежде, – пишет *Е., 20 лет, студентка*, – отстаивать свои жизненные идеалы, зная, что не одинока в стремлении к ним, так как узнала больше людей, близких мне и способных всегда понять мои проблемы, трудности и мечты. Правда, здесь заслуга не только группы, но и общения в «Дозоре», а мое счастье в том, что это совпало в определенный период и помогло почувствовать твердую почву под ногами, обеспечило тылом и уверенностью в том, что всегда смогу найти теперь поддержку, если даже не среди своего окружения, то по крайней мере в собственной памяти.

Г., 27 лет, инженер. Мне группа дала много неожиданного. Например, получила положительную оценку, которую я не ожидала. И для меня это будет опорой в жизни, так как нередко мне приписывают много отрицательных качеств. Но отрицательные свои качества я знаю, а это новая важная информация.

Л., 20 лет, студентка. Встречи нашей группы добавили мне некоторую

уверенность в себе оттого, что здесь меня понимали, стремились понять и сопереживали; оттого, что таких людей стало для меня на свете больше, а отсюда появляется очень ценное подспорье в жизни, особенно если видишь непонимание, стремление переубедить, сломить тебя; и вот тогда, чтобы не потерять почву под ногами, наверняка, пригодится и эта соломинка тоже.

В тесной связи с рассмотренным выше моментом находится еще один аспект психотерапевтического воздействия перцептивного тренинга, заключающийся в том, что тренинг активизирует важное для здорового мироощущения чувство нужности другим людям. Вот характерные фрагменты.

Л., 40 лет, инженер . Расширился значительно круг знакомых как среди женщин, так и среди мужчин, правда, близких людей нет, но большинство относится ко мне по-дружески, с участием, поэтому появилось чувство нужности людям.

К., 42 года, врач. Я приобрела друзей. Научилась подходить к другим с вниманием и пониманием, во всяком случае, без прежней нетерпимости. Во время прохождения цикла занятий чувствовала себя крайне заинтересованной, нужной другим, исчезло чувство одиночества, отчужденности, изолированности от окружающих. Есть желание продолжать отношения с людьми, которых узнала в группе.

К числу ярко выраженных психотерапевтических эффектов рассматриваемого тренинга принадлежит также часто отмечаемое участниками ощущение снижения (или снятия) внутренней напряженности, обретения своеобразной легкости, рождаемой достижением в тренинге большей свободы самовыражения, самопроявлений. Образный красочный язык, который участники, как правило, используют для описания указанного эффекта, является, видимо, выражением его эмоциональной силы и значимости.

Группа сняла «зажимы», даже те, которых не замечаешь, – пишет, например, *О., 20 лет, студентка .* – Я выпустила на волю «язык движений». Я почувствовала обезличенность своих обычных выверенных движений, которые зато ни на кого не произведут плохого впечатления. Этот зажим я таковым даже не воспринимала, скорее, оценивала его как свое достижение. Но это все-таки было «втискивание» в рамки... Вскоре после группы я праздновала день физического освобождения (интересно, что произошло это почему-то в библиотеке) – цепи упали одновременно. Я могла свободно ходить под взглядами, жестикулировать, вертеться, что-то делать (то, что хотела бы сделать в этот момент, не оглядываясь на реакции других). Приличие и цивилизованность все-таки берут свое и взяли с тех пор, но теперь я знаю, откуда идет наступление, и могу его остановить, а иногда и позволить себе сбросить его иго.

Приведенная выдержка касается в основном внешней поведенческой стороны раскованности. Следующий ниже фрагмент передает чувство значительного облегчения, возникающее, когда удается достичь внутренней раскованности в виде освобождения своего «Я» от постоянной необходимости подавлять непосредственные внутренние интенции, желания

откровенно высказать свое мнение, отношение и т. п.

М., 22 года, студентка. До группы я редко испытывала удовлетворение от общения с большинством людей. Не понимала – почему, и меня не понимали те, кому я об этом говорила. После группы оседало, что я всегда заранее готовила себя к тому, что придется подавлять себя – настоящую. И подавляла, приспособлялась, подражала, отражала как зеркало. Чем более чуждым был человек, тем больше я уходила от себя. Потом раздражалась на себя, на свое двоение. Выхода не видела: ведь быть собой – значит перестать соглашаться, перестать улыбаться, перестать общаться со многими? Встряска в группе заставила, наконец, выбрать себя из многих моих ролей: прямота – пусть иногда неприятная, свобода и естественность реакций, говорить только то, что чувствуешь, «не вилять хвостом», не изображать христианское милосердие, а поступать в соответствии со своими представлениями, не мельчить в угоду ожиданиям окружающих. И теперь поняла, что быть собой интересно, это сотворчество и это удовлетворенность и необыкновенное чувство легкости от того, что говоришь то, что думаешь. В итоге открыты клапаны, которые давно этого ждали. Почему? Почва уже была подготовлена? В книгах поражали сцены, где человек позволял себе говорить и поступать свободно. В жизни приглядывалась к свободным, удивлялась, как им это удается. После группы (но не в ней) тормоз снялся. Ощущение такое, как будто я вырвалась из клетки. Оказывается, я всегда чувствовала, что где-то есть выход, но я не знала, как разорвать путы, с чем бороться.

Наконец, еще один возможный канал психотерапевтического воздействия в перцептивно ориентированном тренинге связан с тем чувством облегчения, которое может сопровождать выяснение участником группы источника его затруднений в общении, а также открытое групповое обсуждение (проговаривание) его проблем.

По-моему, – пишет, например, в этой связи *А., 19 лет, студент*, – группу стоило начинать даже ради одного того чувства освобожденности, которое испытывает человек, когда, наконец, находит свою проблему.

В сущности, аналогичное суждение высказывает *Л., 40 лет, врач*. Появился более трезвый взгляд на себя, на людей, их поступки и поведение, отсюда меньше иллюзий и разочарований, в то же время больше оптимизма.

А., 20 лет, студентка. Группа тренинга, прежде всего, дала возможность откровенно поговорить о себе с другими людьми. Когда все время вертишь это внутри себя, в конце концов заходишь в тупик. Уже от одного того, что нечто было сказано вслух, стало легче. Я очень (до группы) устала от какого-то внутреннего одиночества что ли, а здесь это проходило. У меня даже сразу после того, как мы закончили, было чувство обновленности какой-то.

В заключение отметим, что группа тренинга может оказывать психотерапевтическое воздействие не только в связи с теми или иными постоянными проявлениями *психологического дискомфорта*, о которых шла речь выше, но и в связи с различными случаями *ситуативного дискомфорта*. Как показывают самоотчеты, тренинг с его своеобразным климатом психологической поддержки, глубокой включенности во внутренний мир партнеров

способствует продуктивному переживанию человеком кризисной ситуации, возникшей за пределами тренинга.

Для меня группа тренинга, – пишет, например, по поводу такого рода ситуации *Ю., 27 лет, медицинский психолог*, – стала неожиданной опорой в беде – из моей жизни ушел много значащий для меня человек. Состояние опустошенности отодвинуло на время все, что недавно так волновало, что требовало принятия сиюминутных решений. Но оставалось то, от чего нельзя было уйти, – приходилось смотреть больных, помогать другим уходить от боли и отчаяния. Нужно было быть сдержанным, умеренно радостным, всегда готовым понять чужую больную душу. Значит, самому надо было уйти от пустоты и отчаяния. А в группе была атмосфера той особой духовности, порожденной нашим совместным осмыслением трудностей человеческого бытия, то счастливого, то трагичного, но всегда бесконечно интересного... Теперь благоговейно и осторожно трогаю осевшие в памяти воспоминания. Мысленно вновь и вновь прохожу с каждым из нас от одного занятия к другому. Прошлое восхищает неповторимой непосредственностью, легкостью, той радостью, с которой мы ждали наших встреч, и грустью, что окрашивала наши разлуки. Переполненность наших душ живым, неподдельным интересом друг к другу, сочетание настойчивости и осторожности в обращении друг с другом открыли передо мной иную грань мира человеческих взаимоотношений. И еще – окрепла уверенность в себе, ну и конечно, я убедился в том, что групповой тренинг – это один из тончайших методов работы с людьми.

Перцептивно ориентированный социально-психологический тренинг и проблема развития личности

Рассмотренная выше совокупность возможных воздействий перцептивно ориентированного тренинга показывает, что в процессе групповой работы так или иначе затрагиваются достаточно глубокие психологические образования участников тренинга. По меньшей мере в качестве предмета группового обсуждения последние выступают систематически. Когда мы говорили, например, что в тренинге человек получает новые конкретные сведения о себе, то при этом имелся в виду не только некий внешний поверхностный срез, но и такие личностные переменные, как установки, ценности, мотивы и т. п., в чем нетрудно убедиться на примере приводимых выдержек из самоотчетов. Самоотчеты свидетельствуют также о возможности проследить определенную связь тренинга с глубокими психологическими характеристиками и на уровне реальных эффектов групповой работы. Все это вызывает естественный вопрос о том, в каком смысле и в какой степени тренинг можно ассоциировать с процессом развития личности.

Обратимся вначале к распространенной в западной психологии точке зрения, согласно которой группа тренинга (прежде всего в форме тренинга чувствительности) является некой уникальной лабораторией «роста личности», противопоставляемой в этом плане реальной действительности. Так, К. Роджерс, например, считает, что действительность воздействует на личность скорее деструктивным образом и что адекватной средой для роста целостной личности являются «очищенные» от реальности формы лабораторного группового воздействия. Подобная точка зрения, однако, встречает возражение уже со стороны представителей западной

психологии.

Если же рассматривать затронутую проблему с марксистских позиций, то приведенную точку зрения Роджерса и других сторонников гуманистической психологии следует признать неприемлемой в самой основе. И дело здесь не в отмечаемой западными критиками рискованности замены реального социального контекста лабораторными групповыми формами, а прежде всего в невозможности такой замены, а также ее ненужности и бессмысленности, если даже допустить, что она все-таки выполнима. Тезис о детерминирующей, первичной роли социальной действительности по отношению к психологическому миру личности, об органической включенности последней в практическую деятельность, сложную систему связей и отношений реальных групп является определяющим, исходным принципом марксистской психологии, рассматривающей реальную социальную среду и реальную практическую деятельность человека в этой среде в качестве неисчерпаемого источника духовного богатства личности.

Таким образом, мысль о том, что группа тренинга может служить некоей сферой личностного «роста» и в этом смысле быть антитезой реальной жизнедеятельности, является несовместимой с основами марксистского подхода в психологии. Как же, однако, можно представить действительное отношение социально-психологического тренинга к проблеме развития личности? Отвечая на этот вопрос, было бы полезно напомнить линию анализа А.Н. Леонтьева по поводу следующей частной ситуации, на первый взгляд не связанной непосредственно с обсуждаемой проблемой. «День, наполненный множеством действий, казалось бы, вполне успешных, тем не менее может испортить человеку настроение, оставить у него некий неприятный эмоциональный осадок. На фоне забот дня этот осадок едва замечается. Но вот наступает минута, когда человек как бы оглядывается и мысленно перебирает прожитый день, в эту-то минуту, когда в памяти всплывает определенное событие, его настроение приобретает предметную отнесенность: возникает аффективный сигнал, указывающий, что именно это событие и оставило у него эмоциональный осадок. Может статься, например, что это его негативная реакция на чей-то успех в достижении общей цели, единственно ради которой, как ему думалось, он действовал; и вот оказывается, что это не вполне так и что едва ли не главным для него мотивом было достижение успеха для себя. Он стоит перед “задачей на личностный смысл”, но она не решается сама собой, потому что теперь она стала задачей на соотношение мотивов, которое характеризует его как личность».

Нужна особая внутренняя работа, чтобы решить такую задачу и, может быть, оторгнуть от себя то, что обнажилось... Процесс проникновения в личность выступает здесь со стороны субъекта, феноменально. Но даже и в этом феноменальном его проявлении видно, что он заключается в уяснении иерархических связей мотивов. Субъективно они кажутся выражающими психологические “валентности”, присущие самим мотивам. Однако научный анализ должен идти дальше, потому что образование этих связей необходимо предполагает трансформирование самих мотивов, происходящее в движении всей той системы деятельности субъекта, в которой формируется его личность» (Леонтьев А.Н., 1975, с. 205–206).

Приведенный отрывок описывает возможный генезис изменения некоторой частной личностной характеристики. Совокупность подобных частных локальных изменений составляет содержание постепенного, повседневно совершающегося, так сказать, эволюционного развития личности, противостоящего глубоким радикальным личностным сдвигам, связанным обычно с исключительными, переломными событиями и ситуациями в жизни человека. Среди ряда идей и аспектов, присутствующих в отрывке, вычленим следующие позиции, особенно интересные в плане рассматриваемой нами проблемы и фиксирующие схематический срез возможного частного сдвига в процессе общего

эволюционного развития личности:

а) началом процесса изменения, толчком к его развитию служит формулирование задачи на личностный смысл, инициированное некоторым внешним эмоционально опосредованным импульсом;

б) после того как задача на личностный смысл сформулирована, следует период ее освоения, период соответствующей внутренней работы;

в) указанная внутренняя работа органически связана с включенностью человека в реальную систему деятельности;

г) конечный исход процесса в виде наступления реального личностного изменения (по Леонтьеву, отторжение от себя того, что обнаружилось) не является гарантированным.

Приведенная схема относится к процессу личностных изменений, протекающему в повседневной реальности, но вместе с тем она позволяет, думается, пролить свет и на отношения перцептивно ориентированного тренинга к проблеме изменения, развития личности. По нашему мнению, тренинг можно интерпретировать в качестве некоторого эквивалента первого звена в описанной схеме. Иначе говоря, перцептивно ориентированный тренинг создает ситуации, играющие роль толчка к возможным личностным изменениям. Действительно, получаемые в тренинге новые сведения о себе и других людях, как правило, остро эмоционально опосредованные, побуждают заново переосмыслить сложившиеся фрагменты «Я-концепции», концепции другого, «Я-идеального» и т. д., инициируя тем самым постановки задач на личностный смысл. Эта функция тренинга как толчка к личностным изменениям часто осознается самими его участниками, о чем свидетельствуют их самоотчеты.

Мне кажется, – пишет, например, *Л., 24 года, психолог*, – что группа тренинга дала толчок к практической перестройке моего характера... Эгоизм, несдержанность, определенная доля самовлюбленности – я и раньше понимал, что во мне все это есть. Имея желание искоренить все это, только в группе получил возможность «увидеть» истоки этих качеств, остро прочувствовал их актуальное проявление.

Л., 20 лет, студентка. Что мне дала наша группа? Несомненно, многое, хотя трудно передать это в словах. Ее влияние было постоянным и сильным. Это были постоянные толчки к размышлению о своей жизни в последнее время, о видении меня другими. Все это было очень полезно в то время, чтобы сдвинуться с какой-то точки усталости и начать задумываться о себе.

Необходимо подчеркнуть, что, выполняя в ряде случаев функцию толчка к личностным изменениям, тренинг обычно не охватывает всего процесса изменения в целом, а касается лишь его начальной, инициирующей стадии. Две другие важные стороны, а именно внутренняя работа по освоению задачи на личностный смысл и получение поддержки процесса от внешней среды, либо преимущественно, либо целиком лежат за пределами тренинга, реализуясь в сфере послегрупповой повседневной жизнедеятельности участников. Отмеченное обстоятельство подчеркивает еще одну существенную грань высказанного ранее тезиса об абсолютной невозможности какой-либо отмены или замены тренингом реальной жизнедеятельности, как сферы развития и изменения личности. Мы видим, что и в том случае, когда в роли толчка к личностным изменениям выступает не реальная жизнь, а групповое общение в тренинге, последнее не может рассматриваться самостоятельно в качестве некоторой параллельной, дублирующей сферы личностных изменений, а оказывается лишь компонентой более широкого целого, в котором решающее и заключительное слово принадлежит опять-таки реальному

практическому общению, реальной жизнедеятельности, включенной в соответствующий социальный контекст.

Отмечая безусловный примат реальной жизнедеятельности, реальной социальной среды и вторичную, вспомогательную, дополняющую роль тренинга в плане рассматриваемых нами проблем, не следует вместе с тем упускать из виду то обстоятельство, что тренинг обладает и определенными специфическими выигрышными сторонами. Мы имеем в виду, в частности, характерную для тренинга значительную концентрированность новых сведений о себе и других людях, служащих толчком к личностным переоценкам, доверительный характер этих сведений, их отнесенность к закрытым для обычного внешнего поверхностного общения сферам личности, а также их большую эмоциональную насыщенность. Все эти моменты, отражающие определенную специфику воздействий тренинга в сравнении с импульсами к личностным изменениям, генерируемым обычной повседневной реальностью, представляются весьма существенными, и мы ограничиваемся сейчас простой их краткой констатацией лишь потому, что соответствующие аспекты будут специально рассмотрены в следующей главе, посвященной механизмам перцептивно ориентированного тренинга.

Как и в случае личностных изменений, инициируемых реальной действительностью, толчок, порождаемый группой тренинга, разумеется, далеко не всегда завершается фактической перестройкой соответствующей личностной характеристики. Эта негарантированность конечного результата может объясняться недостаточной силой самого начального импульса, малой эффективностью последующей внутренней работы по осмыслению задачи на личностный смысл или же отсутствием достаточного подкрепления намечающихся изменений со стороны практической жизнедеятельности, в которую участник тренинга включается после его окончания. Тем не менее самоотчеты свидетельствуют о том, что у некоторой части участников группы могут наступать весьма устойчивые изменения, которые в ряде случаев, видимо, следует квалифицировать как изменения определенных личностных характеристик. Существенно отметить, что достоверность фиксирования таких изменений нередко опирается не только на мнение самих авторов самоотчетов, но и на оценки окружающих их людей. В заключение приведем несколько самоотчетов подобного рода.

Л., 40 лет, врач. Я стала другим человеком, сама это чувствую и другие мне говорят о том же, например коллеги на работе, члены тургруппы, в которой я состою. От одного из мужчин тургруппы услышала следующее: «Впервые вижу тебя женщиной». Получила вдруг два предложения о замужестве (впервые за долгое время). Легче иду на контакт с людьми, например не представляет проблемы звонок кому-то по телефону, а раньше это было трудно. Стала менее скованной и стеснительной, более открытой. Раньше я боялась выступать перед аудиторией, а по работе мне это нужно. Теперь могу говорить совершенно спокойно, и мне самой это удивительно. Все это произошло, конечно, не сразу, а постепенно.

О., 22 года, аспирантка. После тренинга заметен был прилив уверенности в собственных силах, некоторое повышение самооценки, более раскованное и уверенное общение. И это были не только субъективные ощущения; несколько моих знакомых говорили о проявившихся у меня изменениях в стиле общения и поведения именно после участия в группе. Нельзя сказать, что это был временный эффект, просто по истечении времени данные изменения стали моими внутренними качествами и, естественно, уже не воспринимаются как что-то новое, но в первое время ощущение изменений, происшедших со мной,

было довольно-таки сильным.

В., 26 лет, психолог. Изменился ли я за прошедшее после группы время? Безусловно, да. Почему я уверен в этом? Основания для такого вывода дают признания двух хорошо знакомых мне людей, в разное время и по разным поводам одобрявших мой стиль поведения. Они считают, что в последнее время им проще и легче общаться со мной, поскольку я стал более предсказуемым и более обращенным к партнеру.

С., 23 года, инженер. Помимо прочего после группы понятия «это хорошо», «это плохо, безнравственно» приняли для меня более глубокий смысл, усилилось чувство долга. Все это привело к реальным изменениям в отношениях с окружающими, повлекло новые события в моей жизни. У меня появились приятели, новые знакомые из числа людей моего возраста и старше на 5–10 лет. Сейчас я почти постоянно живу в среде людей, которые меня понимают, видят мои качества, и положительные и негативные, и которые при этом очень хорошо ко мне относятся. В общественной работе произошла переоценка собственных чувств и настроений. Я стал более терпим к людям и более дисциплинирован в своих эмоциях при общении со своим руководством.

5.5. Механизмы перцептивно ориентированного социально-психологического тренинга

Содержание настоящей главы составляет анализ некоторых основных механизмов рассматриваемой разновидности тренинга. Иначе говоря, мы попытаемся понять наиболее существенные моменты той внутренней системы, объединяющей в себе компоненты групповой и личностных структур, которая обеспечивает в рамках описанной ранее процедуры важнейшие эффекты перцептивно ориентированного социально-психологического тренинга.

По-видимому, не будет преувеличением сказать, что ни одна из существующих ныне теоретических попыток в области исследования механизмов социально-психологического тренинга не может претендовать на роль достаточно завершенной теории вопроса: слишком сложным и комплексным по своей природе является объект исследования, изучение которого к тому же находится на начальной стадии. Предлагаемый анализ не является исключением, и использованные оговорки типа «некоторые основные», «наиболее существенные моменты» призваны оттенить именно это обстоятельство, минимизируя претензии, которые невольно ассоциируются с весьма широким и обязывающим понятием «механизмы».

Наиболее значимое ограничение предмета исследования в нашем случае заключается в том, что будут рассмотрены механизмы, ответственные в первую очередь за обеспечение ядерной группы эффектов перцептивно ориентированного тренинга, то есть эффектов диагностического типа. Кроме того, в указанных рамках анализ ограничивается теми аспектами проблемы, которые охватываются механизмом обратной связи. В перцептивно ориентированном тренинге обратная связь представлена в специфических формах. Указанная специфика сводится преимущественно к интенсификации ряда важнейших параметров обратной связи. Последнее обстоятельство в свою очередь ведет к интенсификации решения диагностических задач, обеспечивая тем самым важнейшие эффекты перцептивно ориентированного тренинга.

Рассмотрение интересующих вопросов мы начнем с выявления параметров, определяющих важнейшие условия продуктивности обратной связи как компоненты процесса

общения. На протяжении всей главы (за исключением немногих случаев, очевидных для читателя) мы будем иметь в виду намеренную межличностную обратную связь, однако из соображений краткости термины «намеренная» и «межличностная» будут, как правило, опускаться.

5.5.1. Некоторые общие характеристики межличностной обратной связи

Обратная связь, чтобы она смогла выполнить свою диагностическую роль, должна быть, во-первых, подана, во-вторых, воспринята, в-третьих, она должна нести адекватные и достаточно информативные сведения о соответствующей психологической реальности. Как бы мы ни подходили к вопросу (с теоретической или практической точки зрения), за каждым из указанных фактов стоит самостоятельная проблема, а точнее говоря, комплекс взаимосвязанных проблем.

Подача обратной связи. Даже несложный анализ повседневной практики общения приводит к заключению, что имеется достаточно обстоятельств, побуждающих человека значительно ограничивать обратную связь или вовсе отказаться от ее подачи.

По своему содержанию обратная связь может нести реципиенту *негативную* или *позитивную* информацию. Если обратная связь негативна, то соображений в пользу того, чтобы сократить или вовсе не давать обратной связи, возникает особенно много, и они, как правило, достаточно серьезны. Простейшие из такого рода соображений резюмируются житейским афоризмом «Скажешь правду – потеряешь дружбу». Хорошо известно, насколько нетривиальным оказывается всякий раз решение вопроса, каким образом сказать человеку о том, что он поступил нехорошо, был не прав, выглядел не лучшим образом, и при этом не восстановить его против себя.

Более существенно, однако, что возможные последствия негативной обратной связи не ограничиваются простой обидой и соответствующим «охлаждением» в отношениях. Студенты, например, могут и порой не без оснований опасаться, что негативная обратная связь, адресованная преподавателю, способна обернуться заниженной оценкой на экзамене; подчиненные вынуждены помнить о возможных осложнениях по службе, а дети очень скоро научаются принимать в расчет возможные санкции со стороны родителей. Повседневное общение наполнено подобными ситуациями асимметрии в позициях участников, и во всех этих случаях «слабой стороне» приходится помнить, чем закончилась для волшебного зеркала из известной пушкинской сказки попытка сказать неприятную правду своей хозяйке – зеркальце было немедленно разбито.

Серьезную ограничительную роль в подаче негативной обратной связи могут играть и социокультурные факторы в виде норм этикета, обычаев и традиций. Правила хорошего тона современного европейца, например, вообще тяготеют к известной сдержанности в высказывании своих мнений и оценок, касающихся партнеров по общению. «Не пользуются общей симпатией, – пишет, в частности, автор популярного руководства по правилам хорошего тона, – и любители всякий раз по любому поводу высказывать свое мнение. Реплика вроде: “Ты безвкусно подобрал себе галстук” меньше всего говорит о доброжелательности или стремлении помочь, скорее всего в ней сквозит откровенная мысль: “У тебя нет вкуса, а у меня он есть, и я хочу тебе об этом сказать”. Всякие замечания, настойчивые вопросы, громкие суждения об одежде, семейном положении, покупках, квартире, дырке в носках – крайне бестактны» (Камычек, 1974, с. 13). И далее в том же духе: «Вообще взрослым людям стараемся не делать никаких замечаний. Молодежь между собой иногда может себе это позволить, но только в дружеской форме, мягко, как бы между прочим» (там же, с. 83). Сказанное, как уже

отмечалось, касается современных европейских стандартов поведения, но хорошо известно, сколь велико количество разнообразных ограничений в выражении своего мнения относительно старших, людей более высокого социального статуса в различных традиционных, патриархальных социокультурных структурах стран Востока, Африки или Латинской Америки.

Наконец, нельзя не отметить (во всяком случае в контексте социально-психологической работы) и такой чисто эмоциональный ограничитель, как предвидение психологического напряжения, обычно сопровождающего подачу негативной обратной связи. Сообщение неприятных вещей, как известно, не принадлежит к числу приятных занятий, и иногда люди стремятся избегать подобных сообщений уже вследствие естественного желания минимизировать свой психологический дискомфорт.

Если трудности подачи негативной обратной связи, вообще говоря, представляются естественными, то несколько неожиданным может показаться, что подача позитивной обратной связи также часто составляет серьезную проблему. Иллюстрацией этой грани подачи обратной связи может служить следующий эпизод из «Исповеди сына века» А. Мюссэ: «Поведение мое не раз служило ему поводом для огорчений и упреков. Во время наших свиданий он всегда говорил о моем будущем, о моей молодости и о моих безумствах... Я предполагал, что перед смертью он пожелал меня видеть затем, чтобы еще раз попытаться убедить меня свернуть с того пути, по которому я шел, но смерть слишком поторопилась, внезапно он почувствовал, что успеет сказать одно только слово, и он сказал, что любит меня» (Мюссэ, 1970, с. 106). В приведенном отрывке речь идет об отношениях отца и сына. Всю свою жизнь отец любил сына, но лишь близость смерти заставила его откровенно выразить свое чувство. (Между прочим, эти последние слова оказали на молодого человека большее влияние, чем все предыдущие нравоучения.)

Аналогичная в известном смысле ситуация обнаружена в эмпирическом исследовании, проведенном студентами кафедры социальной психологии МГУ под руководством А.У. Хараша. Исследовалась реальная студенческая группа, каждого члена которой просили дать характеристику самому себе от имени другого члена группы. При этом обнаружилось, что лишь часть студентов смогла дать более или менее адекватное описание того, как они воспринимаются остальными участниками группы. В некоторых же случаях выявилось поразительное несоответствие предполагаемых образов реальным. В данном контексте особенно интересен случай с двумя студентами, каждый из которых полагал, что другой не испытывает к нему расположения. Это были два человека, проучившиеся в одной группе четыре года, ездившие в экспедиции, где вместе работали и жили в одной палатке. В действительности, они испытывали друг к другу глубокую симпатию и очень хотели бы сойтись поближе. Однако эти люди так и не смогли сблизиться, поскольку каждый из них думал, что другой аналогичного чувства не испытывает. И произошло это потому, что ни один не отважился на открытое выражение своего позитивного отношения к товарищу.

Особенно остро проблемность подачи позитивной обратной связи автор работы почувствовал при работе с одинокими людьми в рамках Службы содействия вступлению в брак. Опыт исследования этого контингента людей, а также практика проведения серии групп социально-психологического тренинга приводят к заключению, что одна из характерных проблем одиноких состоит именно в повышенной затрудненности подачи позитивной обратной связи. Боязнь, неумение достаточно открыто выразить свою расположенность к партнеру по общению – это и характерная черта, и, возможно, одна из существенных предпосылок той ситуации одиночества, в которой эти люди оказываются. Вероятно, последнее справедливо не только для одиночества в смысле отсутствия супруга, но и в более широком смысле для одиночества вообще. Если хочешь иметь друга, гласит известный афоризм, стань им, а это

значит, в частности, сумей выразить свое доброе отношение к партнеру, или, в нашей терминологии, сумей подать ему позитивную обратную связь.

Разумеется, трудности подачи позитивной обратной связи не ограничиваются кругом одиноких людей. Некоторой иллюстрацией общности этих затруднений может, по-видимому, служить эксперимент, неоднократно проводившийся автором (с известным риском для своей репутации) во время лекций по проблемам общения. По ходу лекции автор мысленно намечал для себя двух человек из аудитории и в соответствующем месте изложения, никого заранее не предупреждая, делал следующее. Сначала, воспользовавшись соответствующим предложением (обычно какой-либо погрешностью в поведении слушателя), автор в резких выражениях отчитывал одну из выбранных «жертв», давая ей тем самым резко негативную обратную связь. Затем также под соответствующим предложением и также публично выражал второму выбранному слушателю свое позитивное отношение, сопровождаемое дружеским поглаживанием по плечу или голове.

Результаты этих двух демонстративных актов оказывались неизменно одинаковыми. Резко негативная обратная связь воспринималась внешне сравнительно спокойно как самим «испытуемым», так и слушателями. В то же время позитивная обратная связь почти шокировала не только выбранного для эксперимента, но и всю аудиторию. Завершив свою рискованную операцию, автор торопился объяснить присутствующим, что они были свидетелями наглядной иллюстрации специфики восприятия позитивной обратной связи. Эмоциональная реакция аудитории во второй части эксперимента: «Что лектор делает! Так не принято! Я бы этого себе никогда не позволил», в сущности, как раз и демонстрирует, что резко отчитать, даже обругать человека – это порой более принято и в этом смысле более легкая форма общения, нежели открытое выражение явной расположенности.

Сложность выражения позитивных чувств неоднократно отмечалась в психологической литературе. Отчетливо эта проблема, в частности, зафиксирована К. Роджерсом, который, полемизируя со сторонниками классического психоанализа, подчеркивал, что часто наиболее глубоко отрицаемыми, сдерживаемыми оказываются именно позитивные проявления, такие, как любовь к другому, уверенность в себе и т. п. Причины, обуславливающие сложность проявления позитивного отношения, конечно, разнообразны. В простейшем случае за сдержанностью в подаче позитивной обратной связи может стоять нежелание выглядеть льстецом. В других ситуациях сдерживающим моментом может служить опасение, что позитивная обратная связь, особенно в виде явной похвалы, может плохо повлиять на ее реципиента (педагог или тренер могут испытывать такие опасения в отношении своих воспитанников, родители – в отношении детей, руководители – в отношении подчиненных и т. д.). Но, по-видимому, особенно часто за сдержанностью в открытых позитивных проявлениях лежит страх «потерять лицо» в случае, если эти проявления будут отвергнуты. Вспомним опасения пушкинской Татьяны, признающей в любви Онегину: «Теперь, я знаю, в вашей воле меня презреньем наказать!» И аналогичные опасения Онегина, также оказавшегося некоторое время спустя в положении объясняющегося в любви: «Какому злобному веселью, быть может, повод подаю!»

Адекватность обратной связи. Как уже отмечалось, обратная связь, для того чтобы она выполняла свои функции в межличностном общении, должна быть адекватной. Понятие адекватности межличностной обратной связи охватывает два существенно разных, но тесно взаимосвязанных аспекта. Первый условимся называть *объектной* адекватностью, а второй – *коммуникативной* адекватностью.

Напомним, что основная конечная задача подачи обратной связи в межличностном общении состоит в том, чтобы давать реципиенту правильную информацию о нем самом в

контексте общения. Психологический облик, характер отношений реципиента с окружающими выступают в этом случае в качестве объекта обратной связи. Понятие объектной адекватности касается именно этой стороны дела. Под объектной адекватностью понимается соответствие образа реципиента в обратной связи ее объекту – реальным характеристикам реципиента. Иными словами, межличностная обратная связь объектно адекватна, если ее информация о реципиенте соответствует реальности. Если, например, обратная связь состоит в утверждении: «Вы очень неумелы, неловки в отношениях с людьми» и реальность именно такова, то обратная связь объектно адекватна. Но если таково лишь субъективное мнение коммуникатора обратной связи, а в действительности реципиент никоим образом не может быть отнесен к числу людей, неумелых в общении, то такая обратная связь является объектно неадекватной.

Одна из фундаментальных особенностей межличностной обратной связи в отличие от ситуаций, рассматриваемых в технике или биологии, состоит в том, что ее источником является субъективное начало – человек. В отличие, например, от прибора, выдающего реципиенту обратной связи ту же самую информацию, которая присутствует в этом приборе, человек сплошь и рядом расщепляет информацию на представление, которое у него действительно сформировалось относительно реципиента, и те сведения, которые он готов реципиенту сообщить в виде обратной связи. В случае, если образ реципиента для коммуникатора и образ реципиента для реципиента совпадают, мы имеем дело с коммуникативно адекватной обратной связью. (С некоторой степенью упрощения можно было бы сказать, что обратная связь является коммуникативно адекватной, если человек вполне искренен при ее подаче.) Простую иллюстрацию упомянутого расщепления информации и подачи коммуникативно неадекватной обратной связи дает следующая выдержка из «Мертвых душ» Н.В. Гоголя: «... Плюшкин что-то пробормотал сквозь губы... вероятно смысл был таков: “А побрал бы тебя черт с твоим почтением!” Но так как гостеприимство у нас в таком ходу, что и скряга не в силах преступить его законов, то он прибавил тут же несколько внятнее: “Прошу покорнейше садиться!”» (Гоголь, 1960, с. 172).

Объектная и коммуникативная адекватность обратной связи тесно связаны друг с другом. Если первая выступает в качестве основной цели, то вторая скорее относится к области средств. Коммуникативную адекватность обратной связи естественно рассматривать в качестве одной из необходимых предпосылок ее объектной адекватности. Другой такой предпосылкой является адекватность той внутренней основы обратной связи, которая существует у коммуникатора в виде его действительных представлений о реципиенте. При этом под адекватностью указанной основы понимается соответствие представлений коммуникатора реальным характеристикам реципиента, которые в этих представлениях отражаются. Продолжая логику нашей терминологии, такую адекватность можно было бы назвать объектной адекватностью представлений коммуникатора.

Объектная адекватность обратной связи является конечным, результирующим свойством: она полностью определяется адекватностью объекту представлений коммуникатора и коммуникативной адекватностью обратной связи (если представления коммуникатора правильно отражают объект и обратная связь правильно воспроизводит эти представления, то сама обратная связь правильно отражает объект). Поэтому, в частности, выяснение возможных предпосылок нарушений объектной адекватности обратной связи сводится к рассмотрению возможных источников нарушений адекватности в двух моментах: в коммуникативном звене и в исходных представлениях коммуникатора. Мы попытаемся затронуть оба этих момента лишь самым конспективным образом, скорее обозначая контуры проблемы, нежели раскрывая ее.

Начнем с рассмотрения возможных предпосылок нарушений адекватности в исходных представлениях коммуникатора. Стараясь не касаться общегносеологического и

общепсихологического подходов к вопросу, которые при более детальном анализе были бы, видимо, необходимы, обратимся сразу к его социально-психологическим аспектам. Для этого достаточно напомнить ряд хорошо известных фактов, содержащих в себе потенциальную возможность социально-перцептивных искажений:

а) суждение о другом человеке по аналогии с собой – имеется в виду в большинстве случаев бессознательный перенос на других собственных свойств, переживаний и т. д.;

б) «эффект ореола» – влияние общего впечатления о другом человеке на восприятие и оценку частных свойств и проявлений его личности;

в) эффект стереотипизации – наложение на восприятие отдельного человека стереотипа, обобщенного образа некоторого класса, группы, категории людей;

г) влияние «имплицитной теории личности» – рассмотрение конкретного человека сквозь призму имплицитных представлений о том, какова должна быть личность (в основных ее проявлениях) по мнению воспринимающего;

д) стремление к внутренней непротиворечивости – склонность восприятия «вытеснять» все аспекты образа воспринимаемого человека, противоречащие сложившейся о нем «концепции»;

е) «эффект инерционности» – тенденция к сохранению однажды созданного представления о человеке;

ж) влияние характеристик личности воспринимающего – подразумевается воздействие на социальную перцепцию уровня когнитивной сложности воспринимающего, уровня его притязаний, самооценки, развития тех или иных защитных механизмов, общительности или замкнутости и т. п.;

з) «эффект последовательности» – влияние на восприятие последовательности получения сведений о человеке.

Что касается другого класса возможных источников нарушений адекватности обратной связи, а именно нарушений ее коммуникативного звена, то здесь можно было бы дословно повторить все те моменты, которые были названы ранее при рассмотрении вопроса о возможных препятствиях самой подаче обратной связи. Те же обстоятельства, которые в одних случаях удерживают человека от подачи обратной связи, в других могут быть источником нарушения коммуникативной адекватности обратной связи, побуждая коммуникатора говорить не то, что он действительно думает или чувствует.

Таковы, в частности, опасения возможных санкций в отношении «слабой» стороны в случае асимметричных отношений партнеров по общению, разнообразные социокультурные факторы (этикет, традиции, обычаи), стремление избежать психологического дискомфорта, связанного с подачей негативной обратной связи. Во всех этих случаях негативные внутренние оценки коммуникатора имеют тенденцию превращаться в нейтральную или даже позитивную обратную связь. Аналогичные метаморфозы могут происходить и с позитивной обратной связью, которая весьма часто нейтрализуется, а порой даже превращается в свою противоположность из-за нежелания коммуникатора выглядеть льстецом, из-за опасения, что его похвала плохо повлияет на реципиента, из-за опасения «потерять лицо», если позитивная обратная связь будет отвергнута, и т. п.

Информативность обратной связи . Подаваемая обратная связь может существенно варьировать с точки зрения количества содержащихся в ней сведений. В самом общем плане это количество зависит от частоты обратной связи и насыщенности информацией каждого ее отдельного акта. Целый ряд причин, влияющих на оба указанных аспекта, уже затрагивался в связи с анализом факторов, воздействующих на подачу обратной связи, и только что вновь упоминался при рассмотрении коммуникативной адекватности.

Остановимся на некоторых новых моментах, относящихся не столько к частоте подачи обратной связи, сколько к информативности ее отдельных единиц³⁵. В этом плане наиболее существенными являются, по-видимому, такие характеристики, как специфичность и аргументированность обратной связи.

Действительно, общие высказывания типа: «Ты – злой человек» приносят мало пользы тем, кому они предназначены, поскольку остается неясным, на чем они основаны и что конкретно имеют в виду. Подобные суждения обычно относятся к поведению вообще, и это затрудняет диагностику, так сказать, частного звена неблагополучия. Если характеристики субъекта возвращаются к нему в качестве обратной связи как голая абстракция, интерпретация, субъекту поведения (реципиенту обратной связи) часто трудно догадаться, какой путь проделал коммуникатор обратной связи, прежде чем пришел к этой интерпретации, что было перцептивным толчком, посылками вывода. В итоге форма абстрактной всеобщности препятствует конструктивной переработке информации, ее реальному использованию реципиентом. Кстати, то же самое может относиться и к позитивной обратной связи в абстрактной оценочной форме (в виде, например, высказывания: «Ты хороший»). Использование специфичной и аргументированной обратной связи позволяет в значительной мере преодолеть указанное затруднение.

Условимся называть обратную связь специфичной, если она относится к определенному, четко обозначенному коммуникатором факту, поведенческому проявлению реципиента. Например, «Ты вчера поступил очень по-товарищески, поддержав меня в споре с Н.» – явно специфичное суждение. Ясно, что продуктивное использование обратной связи такого рода не вызывает затруднений.

Близкой, но все же отличной от специфичности характеристикой является аргументированность обратной связи, то есть сопровождение вывода уточнением оснований, на которых он построен. Подобно специфичности, аргументированность суждения также усиливает информативность обратной связи. Но если специфичные суждения используют только конкретный язык непосредственных наблюдений, то аргументированная обратная связь может включить также и более опосредованный уровень интерпретаций, общих соображений и т. п.

Отмеченные характеристики специфичности и аргументированности относятся к вербальным реакциям коммуникатора, представляющим собой важную, но далеко не единственную форму обратной связи. Другую такую форму составляют различные невербальные виды коммуникации, учет которых необходим, когда речь идет об объеме обратной связи, и анализу которых придается все возрастающее значение в отечественной и зарубежной литературе.

К числу невербальных средств коммуникации, как известно, относятся язык жестов, мимики, поз, выразительные средства голоса (его диапазон, тональность, ритм речи, паузы, покашливания, смех, плач и т. п.), контакт глазами, тактильный контакт. Важная особенность невербальных средств общения по сравнению с вербальными состоит в том, что они, как правило, менее подконтрольны сознанию. Отсюда следует одна из основных функций невербальных средств общения, рассматриваемых в контексте обратной связи. Мы имеем в виду использование невербальной компоненты общения в качестве средства контроля коммуникативной адекватности. С помощью слов человеку обычно нетрудно скрыть свои

³⁵ Понятие «единица обратной связи» в данном случае используется на интуитивном уровне; в последующем при описании эмпирического исследования обратной связи в качестве такой единицы будет выступать отдельное суждение, содержащее законченную мысль.

действительные мысли. Однако нужны немалые усилия, которые, как правило, не дают полного эффекта, для того, чтобы сделать то же самое в сфере мимики, жестов, интонаций и т. п. Невербальное общение в этом смысле более искреннее, нежели речевое. Именно поэтому люди внимательны не только к тому, что им говорится, но и к тому, как это делается, какими невербальными средствами сопровождается речь.

Как показывают исследования, это внимание особенно возрастает в ситуациях рассогласованности вербальной обратной связи и ее невербальной компоненты (на нашем языке это ситуации коммуникативной неадекватности вербальной обратной связи). В таких ситуациях невербальная компонента становится основным ориентиром, доминирующим источником информации. Это естественно: получив невербальный сигнал о несовпадении вербально представленной обратной связи с действительным мнением коммуникатора, реципиент переключается на фиксирование в основном «более искренней» невербальной компоненты.

Наконец, характеризуя невербальную обратную связь, необходимо особо подчеркнуть, что она служит уникальным каналом проникновения в мир чувств. С помощью невербальных средств невозможно передать, например, содержание научной теории, но зато они нередко гораздо лучше (непосредственнее, полнее, точнее) передают эмоциональные состояния человека, выступая незаменимым языком чувств в общении людей и важнейшим средством трансляции личностных смыслов. Эмоциональная, чувственная реакция – это ближайшая, непосредственная, часто определяющая реальность, с которой сталкиваются участники общения; это особенно тонкая и, возможно, основная ткань межличностного контакта. И, забегая вперед, заметим, что социально-психологический тренинг не случайно придает такое большое значение умению тонко чувствовать, понимать и реагировать на эмоциональную составляющую общения, а также на соответствующие ей коммуникативные средства – средства невербальной обратной связи.

Восприятие обратной связи. Усилия, направленные на подачу обратной связи, обеспечение ее адекватности и информативности, достигают своих целей лишь при условии, что обратная связь воспринимается реципиентом. Восприятие обратной связи представляет собой сложное явление, включающее по меньшей мере три взаимосвязанных момента:

- а) фиксирование обратной связи органами чувств реципиента,
- б) понимание, уяснение им содержания обратной связи,
- в) активное введение содержания обратной связи во внутренний мир реципиента (учет, анализ, сопоставление этого содержания с собственными представлениями, прошлым опытом) и последующее принятие или отвержение обратной связи.

На последнем из трех упомянутых пунктов, несущем наибольшую социально-психологическую нагрузку, остановимся более подробно.

Источником основных проблем в интересующем нас случае оказывается негативная обратная связь, как правило, активизирующая механизмы психологической защиты и провоцирующая отвержение сообщаемой информации. Негативная межличностная обратная связь всегда в той или иной мере воспринимается как угроза собственному «Я» реципиента. Возникает невольное побуждение обезопасить свое «Я», подвергнуть сомнению содержание обратной связи, а также сам ее источник – коммуникатора, его компетентность, объективность и т. п. Вопрос о том, сможет ли это побуждение возобладать и пойдет ли дальнейший процесс по пути отторжения обратной связи, или же он завершится ее конструктивным усвоением с последующей перестройкой собственных представлений, а возможно, и более глубоких внутренних структур, зависит от целого ряда моментов. Одни из этих моментов касаются характеристик самой обратной связи, другие – состояния и особенностей реципиента, третьи

связаны с характером отношений реципиента и коммуникатора, и, наконец, целый ряд существенных аспектов касается общего контекста, в котором осуществляются подача и восприятие обратной связи. Ниже мы попытаемся вкратце затронуть часть из указанных сторон.

Мы начнем с рассмотрения некоторых характеристик самой обратной связи, существенно влияющих на процесс и результат ее восприятия реципиентом, сосредоточившись при этом на характеристиках вербальной обратной связи. В качестве единицы анализа в нашем случае удобно выбрать суждение, то есть вербальную конструкцию, выражающую законченную мысль и составляющую основной элемент речевого контакта. Исследование суждений обратной связи в плане характеристик, влияющих на ее восприятие, приводит в первую очередь к необходимости выделения двух широких классов: суждений оценочных и суждений, не содержащих непосредственной оценки реципиента.

Именно оценочные суждения в случае негативной обратной связи являются основным источником осложнений. Если человеку говорят: «Ты глуп», то тем самым коммуникатор провоцирует реципиента не на конструктивную переработку обратной связи, а на самозащиту. Даже если реципиент «в глубине души» сознает, что дал определенное основание для негативной оценки, он, как правило, не в состоянии принять обратную связь в столь общей негативной форме, поскольку это ставит под сомнение все представление человека о самом себе, затрагивает такую основу здоровой психики, как в целом позитивная самооценка. В этой ситуации реципиент постарается найти возможность отторгнуть негативную информацию, поставив, например, под сомнение самого коммуникатора, приписав ему оценки типа: «Сам глупец», наделив его гипотетическими злыми намерениями или иными негативными чертами. В итоге результатом подобного паттерна общения оказывается, что содержание обратной связи игнорируется, реципиент остается психологически травмированным, наносится существенный ущерб социально-психологическому климату общения и складывается основа для подачи неадекватных ответных обратных связей (от реципиента к коммуникатору), что может положить начало целой серии искаженных, деформированных коммуникативных взаимодействий.

Обратимся теперь к классу суждений, не содержащих непосредственной оценки. В этом случае существенно ослабляется острота проблем, возникающих в связи с оценочными суждениями. Вместе с тем класс суждений, не содержащих оценки, заметно неоднороден с точки зрения эффективности их восприятия реципиентом.

В этом плане уместно выделить две большие группы не-оценочных суждений: *интерпретативные* и *дескриптивные*. Если дескриптивные суждения фиксируют какие-то непосредственно наблюдаемые факты, как правило, вполне конкретные, привязанные к определенному месту и времени и с этой точки зрения легко понимаемые и воспринимаемые реципиентом, то интерпретативные суждения как бы перепрыгивают, опускают этот базисный фактический уровень и знакомят реципиента с уже обобщенным, абстрагированным результатом, часто менее информативным в плане его использования для коррекции общения.

Среди дескриптивных высказываний в свою очередь важно выделить самостоятельную подгруппу суждений автодескриптивных, весьма существенных в плане эффективности восприятия межличностной обратной связи. Как и любое дескриптивное суждение, автодескрипция фиксирует непосредственные факты, но теперь уже эти факты относятся к описанию состояний коммуникатора, вызванных проявлениями реципиента. Вот примеры автодескриптивных суждений: «Ваше стремление доминировать в разговоре вызывает у меня раздражение»; «Единственное, что меня в тебе огорчает, так это твое отношение к английскому языку»; «С Вами сегодня легко, интересно и весело»; «Твоя привычка не смотреть в глаза

собеседнику невольно порождает у меня чувство недоверия и антипатии».

Нетрудно заметить, что автодескрипция, как правило, содержит в себе вполне отчетливую оценку. Однако в отличие от собственно оценочных суждений, о которых шла речь выше, оценка автодескриптивных суждений относится не к реципиенту обратной связи непосредственно, а к состояниям коммуникатора. Последнее обстоятельство существенно облегчает восприятие негативной обратной связи.

Завершая краткую характеристику автодескриптивных суждений, существенно подчеркнуть, что их особая роль заключается также в том, что они открывают прямой путь в мир чувств и переживаний коммуникатора, составляющий, как уже не-однократно отмечалось, важнейшую реальность общения, понимание и восприятие которой являются необходимой предпосылкой искусства межличностного контакта.

Выше мы коснулись лишь части факторов, влияющих на восприятие обратной связи. Ряд других аспектов вопроса будет рассмотрен позже. Здесь же уместно заметить, что все упомянутые факторы можно со значительной степенью условности разделить на две основные группы: первая объединяет моменты, увеличивающие убеждающую силу и тем самым «проникающую способность» обратной связи, в то время как вторая включает все то, что позволяет повысить способность реципиента адекватно воспринять и позитивно переработать полученную информацию и тем самым как бы шире распахнуть двери навстречу обратной связи. В кратком перечислении содержание обеих групп выглядит следующим образом.

К *первой группе* можно отнести:

- специфичность обратной связи,
- аргументированность обратной связи,
- информативность обратной связи,
- подкрепленность вербальной обратной связи ее невербальной, эмоциональной составляющей,
- использование группы как источника обратной связи.

К *второй группе* относятся:

- уровень мотивированности реципиента к получению обратной связи, к расширению знаний о себе и других людях,
- минимизация прямой оценки в обратной связи, усиление дескриптивности и, в частности, автодескриптивности,
- готовность реципиента к самокритичному отношению и его готовность к изменению,
- уровень сензитивности реципиента в общении,
- общая активная позиция реципиента в отношении восприятия и усвоения обратной связи.

5.5.2. Особенности реальной обратной связи

Под реальной обратной связью в данном случае подразумевается обратная связь в реальных группах в отличие от различных специально сконструированных, специально обусловленных ее форм, одна из которых представлена, в частности, в группе социально-психологического тренинга. Проблема, указанная в названии настоящего параграфа, в сущности, уже довольно обстоятельно затрагивалась ранее. Мы продолжим ее рассмотрение, опираясь в основном на материалы эмпирического исследования, проведенного под руководством автора с участием студентов и аспирантов кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ. Последующие исследования подтвердили основные выявленные тенденции (Копец, 1987; Соловьева, 1985).

Цели, задачи и методика исследования . Конечная цель исследования состояла в изучении форм и содержания обратной связи в реальном общении. Нас интересовало, что человек готов сообщить воспринимаемому им лицу, какие формы преобладают в высказываниях о другом в случае, когда они адресуются некоторому третьему лицу, например исследователю, и когда они направляются самому воспринимаемому (то есть как изменение адресата трансформирует подобную информацию). Соответственно в основу методики исследования был положен принцип сопоставления описаний другого человека, которые участники дают в письменном виде экспериментатору и которые они готовы сообщить самому воспринимаемому.

В отличие от западной традиции изучения обратной связи в лабораторных условиях в основу излагаемого исследования было положено изучение феномена обратной связи в контексте реальных групп, в условиях совместной групповой деятельности коммуникаторов и реципиентов обратной связи (основными объектами были школьники девятого класса и сотрудники научно-физической лаборатории). Такой подход соответствует общей ориентации отечественной социальной психологии.

Основу методики исследования составляло сочетание методов опроса и контент-анализа. Процедура исследования включала три последовательные серии.

В первой серии проводилась социометрия. Во второй серии каждый участник группы должен был по просьбе экспериментатора описать свое впечатление о двух других участниках, из которых первый выбирался самостоятельно, а второй предлагался экспериментатором, исходя из соображений полного охвата характеристиками всех членов группы. Для описания предлагалась следующая инструкция: «Опишите этих людей как можно более полно, чтобы у человека, который их не знает, могло сложиться о них отчетливое представление. Постарайтесь определить, что нравится Вам и что не нравится, раздражает, огорчает, нервирует Вас в их поведении, внешнем облике и других проявлениях. Постарайтесь конкретизировать и аргументировать Ваши суждения, иллюстрируйте их по мере возможности описаниями конкретных поступков». Все участники предупреждались, что с содержанием даваемых описаний будет знаком только исследователь, и гарантировалась невозможность какой-либо утечки информации.

В третьей серии исследования участники давали описания тех же лиц, что и во второй серии, используя при этом в принципе ту же инструкцию с одним новым существенным дополнением: испытуемых предупреждали, что содержание описаний будет доведено до сведения тех, кого они характеризуют. В итоге описания, выполняемые в рамках третьей серии, превращались в обратную связь.

Результаты первой серии обрабатывались в соответствии с обычной социометрической техникой. Результаты двух последующих серий (то есть второй и третьей) обрабатывались с помощью метода контент-анализа. В основу контент-анализа была положена категориальная сетка, представленная на схеме.

В соответствии с этой сеткой классифицировались все суждения письменных описаний второй и третьей серий. Содержание большей части категорий, присутствующих в сетке, уже обсуждалось ранее. Новый момент, нуждающийся в пояснении, составляет введение подкатегорий чисто оценочных и оценочно-атрибутивных суждений, а также подкатегорий дескриптивных суждений, содержащих описание функциональных характеристик, описание внешности и описание поведения.

Разница между чистой оценкой и оценкой-атрибуцией заключается в степени конкретизации оценки. Чисто оценочными являются суждения типа: «чудесный человек», «очень хорошая девушка», «мерзкий тип». Иными словами, чистая оценка сводится к

утверждению: «хороший человек» или «плохой человек», варьирующему по степени присутствия этого качества (очень хороший, прекрасный и т. п. или очень плохой, отвратительный и т. д.).

С точки зрения эффективности воздействия обратной связи чисто оценочные суждения, как правило, наименее полезны: они минимальны в плане информативности (крайне абстрактны!) и несут в себе максимальную вероятность включения механизмов психологической защиты в случае негативной оценки.

Оценочно-атрибутивные суждения идут несколько дальше простой констатации «плохой» или «хороший» и сообщают, какого именно рода негативное или позитивное качество человеку адресуется (приписывается). «Добрый», «злой», «умный», «туповат», «хороший товарищ», «карьерист», «все делает, чтобы выделиться» – примеры таких более конкретных оценочно-атрибутивных суждений. Разумеется, как и чистая оценка, негативная оценка-атрибуция, выступая в роли обратной связи, также в большей степени активизирует механизмы психологической защиты, но в отличие от первой она несколько более информативна.

Интерпретативные суждения занимают промежуточное положение между суждениями оценочными и дескриптивными. От первых они отличаются тем, что не содержат явной оценки, а от последних – тем, что, подобно суждениям оценочным, формулируются на языке достаточно общих, абстрактных понятий.

Категории анализа																	
Оценочные суждения				Интерпретативные суждения				Дескриптивные суждения									
Чисто оценочные суждения		Оценочно-атрибутивные суждения		Неаргументированные интерпретативные суждения		Аргументированные интерпретативные суждения		Непосредственно-дескриптивные суждения		Автодескриптивные суждения							
неаргументированные	аргументированные	неаргументированные	аргументированные					функц. характеристики	внешность	поведение	функц. характеристики	внешность	поведение				
+	-	+	-	+	-	+	-					+	-	+	-	+	-

Содержание подкатегорий «дескрипция внешности», «дескрипция поведения» непосредственно очевидно. Что же касается функциональной дескрипции, то она содержит информацию о ролевых позициях (должность, специальность, выполняемые общественные поручения и т. п.). Как уже отмечалось в предыдущем параграфе, смысл знака суждения (+ или –) является различным в случае оценочных и автодескриптивных суждений. В первом случае знак (позитивная или негативная оценка) относится непосредственно к самому характеризуемому лицу. Во втором случае знак непосредственно характеризует эмоциональное состояние коммуникатора обратной связи и лишь опосредованно касается описываемого

человека. Отметим, наконец, что, помимо характеристик суждений, охватываемых рассмотренной категориальной сеткой, специально отслеживалось также уже рассматривавшееся нами ранее свойство специфичности суждений, то есть наличие или отсутствие «привязывания» содержания суждения к четко обозначенному коммуникатором обратной связи конкретному поведенческому проявлению субъекта. Процедура контент-анализа состояла в подсчете частоты выделенных категорий, а также и специфических суждений.

Результаты исследования. С точки зрения интересующих нас проблем существенны следующие три группы результатов исследования: 1) результаты, касающиеся характеристики форм обратной связи; 2) результаты, касающиеся сравнения обратной связи с описаниями для третьего лица; 3) результаты, касающиеся сравнения обратной связи школьников и взрослых.

Рассмотрим эти три группы результатов поочередно.

Характеристика форм обратной связи. Анализ частот появления соответствующих категорий в описаниях третьей серии позволяет сделать следующие выводы, существенные для характеристики форм обратной связи.

1. В обратной связи наиболее частыми являются оценочные суждения, за ними по частоте появления следуют дескриптивные суждения, наконец, последнее место занимают интерпретативные суждения. В процентном отношении к общему числу всех суждений третьей серии оценочные, интерпретативные и дескриптивные описания у взрослых составляют 67,9; 14,0; 17,9 %; соответственно у школьников – 78,6; 1,8; 17,9 %³⁶.

2. Если исключить из рассмотрения обратной связи взрослых наименее информативную функциональную дескрипцию, то последовательность частот представленности суждений в обратной связи выглядит следующим образом: по-прежнему наиболее частыми являются оценочные суждения, за ними следуют интерпретативные суждения и завершают ранжировку дескриптивные суждения (соответственно 67,9; 14,0; 6,6 %).

3. Если исключить из рассмотрения обратной связи взрослых непосредственно дескриптивные суждения, то опять получаем последовательность, аналогичную той, которая зафиксирована в п. 2, то есть наиболее частыми оказываются оценочные суждения, за ними следуют интерпретативные суждения и заключают последовательность дескриптивные, а точнее, автодескриптивные суждения (67,9; 14,0; 10,4 %).

4. В обратной связи неаргументированные суждения преобладают над аргументированными (к общему числу суждений третьей серии неаргументированные и аргументированные суждения у взрослых составляют 70,9 и 11 %, соответственно у школьников – 74,4 и 6 %).

5. В обратной связи неспецифические суждения преобладают над специфическими (у взрослых 10 % специфических и 90 % неспецифических суждений, соответственно у школьников – 5,8 и 94,2 %).

Сравнение обратной связи с описаниями для третьего лица. В плане сравнения обратной связи с описаниями для третьего лица существенны следующие результаты³⁷.

6. В описаниях обратной связи по сравнению с описаниями для третьего лица

³⁶ В данном случае и во всех аналогичных случаях в последующем отклонения общей суммы частот от 100 % объясняются тем, что некоторая доля суждений не могла быть охвачена категориальной сеткой (ни под одну из категорий не подходила). В данном случае процент суждений, выпавших из категоризации, составил для взрослых 0,2 и для школьников 1,7.

³⁷ В данном случае и далее используется сплошная нумерация результатов.

увеличивается доля оценочных суждений (у взрослых 55,7 % оценочных суждений в описаниях для третьего лица и 67,9 % – в обратной связи; соответственно у школьников – 58,1 и 78,6 %).

7. В описаниях обратной связи по сравнению с описаниями для третьего лица уменьшается доля дескриптивных суждений (у взрослых 32,1 % дескриптивных суждений в описаниях для третьего лица и 17,9 % – в обратной связи; соответственно у школьников – 36,5 и 17,9 %).

8. В описаниях обратной связи по сравнению с описаниями для третьего лица возрастает уровень неаргументированности высказываний (у взрослых 39,8 % неаргументированных высказываний в описаниях для третьего лица и 70,9 % – в обратной связи; соответственно у школьников – 46,0 и 74,4 %).

9. В описаниях обратной связи по сравнению с описаниями для третьего лица снижается специфичность высказываний (у взрослых 30 % специфичных высказываний в описаниях для третьего лица и 10 % – в обратной связи; соответственно у школьников – 24 и 5,8 %).

10. Специфичность падает в обратной связи в сравнении с описаниями для третьего лица больше по отношению к «отвергаемым» в социометрическом выборе, чем по отношению к «выбираемым».

11. В описаниях обратной связи по сравнению с описаниями для третьего лица увеличивается количество суждений с позитивной оценкой (у взрослых 36 % позитивных суждений в описаниях для третьего лица и 42,5 % – в обратной связи; соответственно у школьников – 36,9 и 42,6 %).

12. Описания обратной связи существенно более кратки, чем соответствующие описания для третьего лица (сокращение общего объема описаний более чем в два раза и у взрослых, и у школьников).

Сравнение обратной связи взрослых и школьников.

13. В описаниях обратной связи взрослых меньше уровень оценочности, чем в описаниях обратной связи школьников (67,9 % оценочных суждений у взрослых, 78,6 % – у школьников).

14. В описаниях обратной связи взрослых выше уровень аргументированности, чем в описаниях обратной связи школьников (11 % аргументированных суждений у взрослых и 6 % – у школьников).

15. Переход от описаний для третьего лица к описаниям обратной связи характеризуется у взрослых инверсией позитивных и негативных суждений, в то время как этот же переход у школьников характеризуется поляризацией позитивных и негативных суждений (у взрослых структура положительных, нейтральных и отрицательных высказываний во второй серии имеет вид: 36; 21,4; 42,6 %; та же структура в третьей серии имеет вид: 42,5; 21,7; 35,8 %; у школьников структура положительных, нейтральных и отрицательных высказываний во второй серии имеет вид: 36,9; 24,4; 38,7 %; аналогичная структура в третьей серии имеет вид: 43,6; 8,1; 49,3 %).

16. Имеется существенное различие общей структуры описаний обратной связи и описаний для третьего лица у взрослых, в то время как у школьников такое различие практически отсутствует (коэффициент корреляции между двумя рядами частот важнейших категорий суждений, относящихся к описаниям обратной связи и описаниям для третьего лица, у взрослых равен 0,53 и статистически незначим, в то время как аналогичный коэффициент корреляции для школьников равен 0,86 с уровнем значимости 0,05).

Обсуждение результатов. Результаты, приведенные в пп. 1–16, статистически значимы с уровнем значимости, не превышающим 0,05. Как нетрудно заметить, все они обнаруживают в целом довольно неблагоприятную картину характеристик обратной связи, а также присущих ей тенденций в рамках исследуемой ситуации.

Во-первых, очень высокой оказывается доля оценочных суждений, которые являются малоинформативными и с которыми связано большинство трудностей в случае негативной обратной связи как при ее подаче, так и при ее восприятии (опасение негативных санкций, психологический дискомфорт, активизация психологической защиты и т. п.). Действительно, эта доля колеблется в районе 70 % и для взрослых, и для школьников, в то время как доля двух других видов суждений не превосходит 18 %, а в одном случае (неоценочные интерпретации у школьников) составляет всего 1,8 %.

Далее, как показывает результат, приведенный в п. 2, последовательность частот трех основных видов суждений – оценочных, интерпретативных и дескриптивных – при исключении функциональной дескрипции оказывается не просто отличной, но и прямо противоположной по сравнению с той последовательностью, которую, по-видимому, следует считать желательной, по крайней мере с точки зрения эффективности восприятия обратной связи. Исключение функциональных суждений имеет в виду то обстоятельство, что указанная форма дескрипции представляет собой наименее информативную для реципиента составляющую обратной связи: человек, как правило, сам хорошо знает свою должность, выполняемые общественные поручения и прочие ролевые функции. Кроме того, все это относится к сфере трудно корректируемого в общении. В итоге же, как мы видим, оказывается, что не только оценочная, наименее желательная форма суждений занимает первое место, но и наиболее желательная дескриптивная форма перемещается на последнее, третье место, уступая по частоте даже неоценочной интерпретации. Аналогичная картина сохраняется в случае результата, зафиксированного в п. 3, при котором основное внимание сосредоточивается на особенно интересной разновидности дескриптивных суждений – автодескрипции.

Результаты, относящиеся к пп. 4 и 5, по-видимому, можно интерпретировать как дальнейшее свидетельство весьма низкой информативности обратной связи: неаргументированные суждения и у взрослых, и у школьников держатся в районе 70 %, в то время как специфические суждения, то есть обратная связь, привязанная к конкретным фактам общенческих проявлений реципиента и поэтому особенно легко понимаемая и усваиваемая им, составляют всего от 6 до 10 % всей обратной связи.

Приведенная выше группа результатов характеризует статику обратной связи. Две другие группы, а именно 6–12, 13–16, касаются динамических аспектов анализа. Картина, которую они рисуют, также весьма настораживающая. Результаты 6–12 показывают, какие изменения претерпевает информация с точки зрения ее содержания, объема и формы подачи, когда она превращается из информации для нейтрального третьего лица, в данном случае исследователя, в обратную связь, то есть информацию, предназначенную реципиенту. Как видно, все негативные аспекты информации в обратной связи усиливаются: и у взрослых, и у школьников растет оценочность суждений и уменьшаются их дескриптивность, аргументированность и специфичность (результаты 6, 7, 8, 9). Заметим, что специфичность при этом особенно сильно падает по отношению к «отвергаемым» в социометрическом выборе, то есть по отношению к людям, которые, как правило, имеют наибольшие проблемы в общении и соответственно наибольшую потребность в информации для его коррекции. Весьма показательным, что сокращение информативности вследствие уменьшения аргументированности и специфичности обратной связи сопровождается и чисто физическим уменьшением ее объема (п. 12).

Наконец, в рамках обсуждаемой группы результатов существенно обратить внимание на данные, содержащиеся в п. 11. Последние указывают на неблагоприятные тенденции в области коммуникативной адекватности обратной связи. Действительно, увеличение количества позитивных суждений в обратной связи по сравнению с информацией для третьего лица за счет замены части нейтральных и негативных оценок позитивными свидетельствует о явном

движении источников обратной связи в сторону коммуникативной неадекватности.

Третья и заключительная группа результатов касаются изменений обратной связи, которые можно в значительной мере интерпретировать как изменения, сопровождающие процесс социализации участников общения, их переход от статуса школьников к статусу зрелых взрослых людей. В отличие от предыдущей ситуации картина здесь не является столь однозначно неблагоприятной для характеристик обратной связи. В частности, результаты 13 и 14 свидетельствуют об определенном позитивном сдвиге в виде сокращения оценочности и возрастания аргументированности обратной связи с переходом от школьников к зрелому возрасту.

Но, во-первых, указанные сдвиги довольно слабо выражены (изменения не превышают 5–10 %). А во-вторых, существенно иную картину представляют данные, содержащиеся в пп. 15 и 16. Мы видим, в частности, что если для школьников характерна тенденция более определенно выражать свои негативные и позитивные оценки в обратной связи, нежели в информации для третьего лица, и в этом смысле тенденция вести себя более откровенно в обратной связи, то для взрослых оказывается характерной другая тенденция, а именно склонность к замещению в обратной связи негативных оценок на позитивные и в этом смысле вести себя менее откровенно в обратной связи, нежели в общении с третьим лицом.

Весьма интересен также обобщающий по своему характеру результат в п. 16, свидетельствующий о том, что в целом реакция школьников на превращение информации из сведений, предназначенных для третьего лица, в собственно обратную связь существенно отличается от реакции взрослых. Действительно, если у школьников общая структура передаваемой информации при указанном превращении в существенных моментах сохраняется, о чем свидетельствует соответствующий высокий коэффициент корреляции между структурами, то взрослые настолько глубоко реагируют на переход к подаче обратной связи, что общая структура передаваемой информации претерпевает при этом радикальные изменения, о чем опять-таки свидетельствует низкое значение коэффициента корреляции.

Подытоживая обсуждение результатов описанного эмпирического исследования, необходимо остановиться на следующем существенном вопросе. Ясно, что все эти результаты, строго говоря, относятся к тому специальному виду обратной связи, который задан условиями и методикой исследования. В основных чертах специфика такой обратной связи сводилась к ее опосредованности исследователем. Возникает естественный вопрос: можно ли полагать, что полученные результаты в существенных чертах остаются справедливыми не только для описанной конкретной ситуации исследования, но и для реального общения в целом, включая общение непосредственное?

Как нам представляется, ответ на этот вопрос, скорее всего, должен быть утвердительным. Действительно, результаты второй группы, по-видимому, говорят о том, что основные негативные характеристики передаваемой информации лишь усиливаются с ростом непосредственности контакта, сокращением дистанции между коммуникатором и реципиентом обратной связи. Именно так можно интерпретировать эффект замены адресата обратной связи – переход от адресования нейтральному третьему лицу к адресованию основному объекту обратной связи, ее реципиенту.

С другой стороны, почти все результаты, приведенные выше, сформулированы с определенным «запасом прочности». Например, результат, содержащийся в п. 1, утверждает, что в обратной связи преобладают оценочные суждения. Этот качественный вывод основан на количественных данных, согласно которым разрыв между частотой оценочных суждений и следующих за ними по порядку суждений интерпретативных превосходил 50 % (напомним, что у взрослых, например, оценочные, интерпретативные и дескриптивные суждения составляют

соответственно 67,9; 14,0; 17,9 %). Менее ярко выраженная, но в принципе та же картина имеет место практически во всех остальных существенных результатах. Это позволяет думать, что переход от рассмотренного нами частного случая обратной связи к более общей ситуации, неизбежно изменив конкретную количественную картину, тем не менее сохранит основные качественные выводы.

5.5.3. Специфика межличностной обратной связи в перцептивно ориентированном социально-психологическом тренинге

Функционирование обратной связи в реальном повседневном общении сочетается с рядом обстоятельств, ограничивающих ее эффективность. Эти сдерживающие, ограничивающие обстоятельства группируются вокруг проблем подачи, адекватности, информативности и принятия обратной связи. Перцептивно ориентированный тренинг конструируется таким образом, чтобы по возможности ослабить сдерживающие ограничения и соответственно усилить результативность обратной связи в решении задач диагностики социально-перцептивных образований, касающихся представлений человека о себе и партнерах по общению. Забегая вперед и резюмируя особенности обратной связи в группе тренинга, отличающие ее от обратной связи повседневного реального общения, можно сказать, что перцептивно ориентированный тренинг позволяет интенсифицировать подачу обратной связи, повысить ее адекватность, увеличить ее информативность и облегчить и интенсифицировать процесс ее принятия. Ниже мы последовательно рассмотрим каждый из упомянутых моментов, но вначале остановимся на краткой характеристике основных типов обратных связей в перцептивном тренинге, различающихся их исходным материалом.

В этом плане наиболее характерной для рассматриваемой формы тренинга является ситуативная обратная связь, подаваемая участниками друг другу по поводу их разнообразных проявлений в контексте текущих, стихийно складывающихся в группе ситуаций. Ситуативные обратные связи составляют основную ткань нормально протекающего перцептивно ориентированного тренинга.

Другой тип обратных связей возникает в группе вследствие включения в занятия различных психологических методов и приемов. В обычных условиях такие методы и приемы служат источником информации для иницирующего их исследователя. В группе же они становятся источником разнообразных сведений, адресуемых участниками друг другу в виде соответствующих обратных связей. Если, например, используется процедура ранжирования участников группы по представленности в них каких-либо психологических качеств, свойств (открытость, доверительность, агрессивность и т. п.), то участник, выполняя эту процедуру на основе сведений, которые он получил о своих партнерах в процессе тренинга, и сообщая всей группе результаты своего ранжирования, дает тем самым обратную связь. При реализации такой процедуры в полном объеме обратную связь о себе получает каждый участник от каждого. Кроме того, достоянием каждого участника оказываются все обратные связи, адресуемые остальным партнерам по группе, что очень важно для диагностики своих представлений о другом человеке. В итоге каждый участник становится обладателем некоторого группового фонда обратных связей, прихотливо и многократно пересекающихся. Совершенно аналогичное положение в случае использования других методов и приемов, таких, как открытая социометрия, открытая рефлексометрия, открытая референтометрия, круг доверия и т. п. Наконец, существенным источником обратных связей оказываются используемые в группе разнообразные групповые ситуации.

Интенсификация подачи намеренной обратной связи

Если в повседневном реальном общении намеренная обратная связь, сдерживаемая, затрудняемая целым рядом обстоятельств, становится в итоге явлением нерегулярным, спорадическим, то в группе тренинга ситуация меняется коренным образом. Участники тренинга оказываются буквально погруженными в поток намеренных обратных связей, для характеристики интенсивности которых даже термин «регулярные», видимо, недостаточен. (Заметим, что эти намеренные обратные связи реализуются в тренинге параллельно и на фоне обратных связей ненамеренных. Последние, однако, не отражают специфики механизмов перцептивно ориентированного тренинга и не будут серьезно затрагиваться в последующем изложении. Соответственно, из соображений краткости, как и ранее, мы будем употреблять термин «обратная связь», подразумевая при этом именно намеренные обратные связи.)

На первый взгляд, факт интенсификации подачи обратной связи в рамках перцептивного тренинга может показаться чем-то само собой разумеющимся. Ведь с самого начала работы группы подача обратной связи ассоциируется с основной целью тренинга. Ведущий объясняет участникам, что они собираются именно для того, чтобы продвинуться в познании себя и других, взаимно сообщая свои чувства, образы, мысли, возникающие в процессе восприятия друг друга. При этом подробно поясняются, а затем неоднократно напоминаются нормы подачи обратной связи, заключающиеся в ее привязывании к событиям, разворачивающимся непосредственно по ходу тренинга, в акцентировании языка чувств, в персонализации высказываний. Суть дела, однако, заключается в том, что простая декларация необходимости интенсификации обратных связей ни в коей мере не решает проблему. Для того чтобы поток обратных связей стал реальностью группы, задействуется целый ряд социально-психологических факторов, специфических для тренинга и либо отсутствующих, либо слабо представленных в обычном реальном общении. К их числу принадлежит, в частности, специфическая мотивированность участников тренинга, минимизация негативных последствий подачи обратной связи, использование эффектов группового воздействия, а также использование сопутствующих эффектов самого тренинга в качестве элементов его механизма. Рассмотрим вкратце каждый из упомянутых моментов.

В отличие от участников обычного повседневного общения, не мотивированных на подачу обратной связи каким-либо специальным образом, участники тренинга такой мотивацией обладают. Она в основном обеспечивается уже организационным этапом тренинга путем отбора лиц, заинтересованных в развитии своей компетентности в общении. Правда, непосредственным образом каждый участник заинтересован в получении обратной связи, а не в ее подаче. Но, поскольку участники начинают понимать, что получить обратную связь можно лишь друг от друга, мотивированность к получению неизбежно трансформируется в мотивированность к подаче. Конечно, трансформация не всегда бывает полной, в особенности на начальном этапе работы группы. Но сам процесс группового общения оказывается, как правило, серьезным фактором, развивающим мотивацию и способствующим отходу от простого пассивного присутствия в группе. Эту динамику нарастания активности и заинтересованности позволяет почувствовать следующая выдержка из магнитофонной записи, сделанной на заключительном занятии одной из групп.

...Что касается следования чужим советам, то, Вы уже заметили, наверное, что мне не свойственно особенно доверяться. Все свои личные вопросы я привыкла решать сама в силу той жизни, которой мне пришлось жить. Родных и близких, у которых можно было бы спросить совета, не было рядом. Мне

приходилось все самой решать. Даже когда я своих детей родила, то я и кормила их с книжкой, и купала с книжкой. Поэтому и теперь я так вот запросто не буду решать своих вопросов с О. или Ф. (оба – участники группы. – Л.П.). И все-таки, несмотря ни на что, я всех вас полюбила и со всеми очень сблизилась. Я сейчас сюда иду с удовольствием, как на праздник, вы это заметили по мне. Вне работы я думаю только об этой группе. Все вспоминаю, рассуждаю, кто что сказал, как бы я ответила, что бы подсказала. И я просто не представляю, как это мы вот распрощаемся и у меня останется пустое место. А в первый день, когда я пришла в группу, то видела одно плохое. Сейчас я все время контактирую, ради этого прихожу в группу, а в первый день, помните, сказала, что я здесь чужая, и не хотела ни приблизить к себе, ни приблизиться...

В данном случае мы привели слова участницы группы, трудно вписывающейся в тренинг, но сама иллюстрируемая тенденция роста включенности в работу группы является вполне типичной.

Как уже отмечалось ранее, в реальном повседневном общении негативные по своему содержанию обратные связи оказываются сопряженными с целым рядом возможных болезненных последствий. В случае асимметричных отношений партнеров (например, при общении по вертикали – начальник и подчиненные, учитель и ученики, родители и дети и т. п.) такие обратные связи несут в себе опасность «карательных санкций» со стороны более сильного партнера. При симметрии отношений (общение по горизонтали) возникает опасность разрушения общения. Наконец, сдерживающим фактором к подаче негативных обратных связей оказывается и состояние психологического дискомфорта коммуникатора, обусловливаемое сознанием того, что приходится говорить неприятные для партнера вещи, а также опасениями партнера, что такая негативная информация может стать достоянием более широкого круга людей. Важная особенность тренинга в сравнении с обычным общением заключается в том, что в группе возможность перечисленных выше отрицательных последствий подачи обратной связи резко сокращается.

Действительно, об асимметрии отношений здесь можно, как правило, не говорить – участники тренинга чаще всего незнакомы друг с другом и не знают ни места работы, ни должности своих партнеров, и даже их фамилии могут оставаться неизвестными (в группе обращаются по имени). Опасность разрушения общения на горизонтальном уровне также сокращается. Это происходит уже потому, что все участники соответствующим образом мотивированы и понимают, что они пришли в группу для получения о себе не только приятной информации. Кроме того, и это особенно важно, опыт занятий демонстрирует участникам поразительное свойство группового общения, заключающееся в его способности врачевать, нейтрализовать боль негативных сведений посредством той эмоциональной атмосферы, которая уже характеризовалась в предыдущей главе. (Напомним соответствующие фразы из самоотчетов: «...чувствовала себя на вершине блаженства... минуты полнейшего душевного комфорта», «..много приятных вечеров, остро жалею, что все это кончилось. Остались самые хорошие воспоминания, и это несмотря на то, что отнюдь не после каждого занятия я уходил с приятными новостями» и т. д. и т. п. в других фрагментах.) Далее, процедурное требование в виде принципа конфиденциальности, то есть невынесение информации группы за ее рамки, ослабляет опасение, что содержание подаваемых обратных связей станет известным за пределами группы. И наконец, в этом же ряду особенностей, минимизирующих отрицательные последствия подачи негативной обратной связи, следует назвать в высокой степени

характерную для тренинга тенденцию использования обратных связей, менее травмирующих по самой своей форме.

В частности, желательность исключения чисто оценочных суждений из обратной связи, замены их дескриптивными и в особенности автодескриптивными суждениями, резко меняющими положение с оценкой, принадлежит к числу основных процедурных принципов перцептивно ориентированного тренинга. К этой же его особенности примыкает и культивирование смягченных оценок в виде ассоциаций и распределения гипотетических ролей. Правда, ни использование ассоциаций, ни распределение ролей сами по себе еще не исключают возможности резких оценочных суждений. Но замечательная особенность группы проявляется в данном случае в том, что она, как правило, сразу реагирует на оценочные крайности и пытается смягчить, амортизировать их, оказывая эмоциональную поддержку. Этот любопытный аспект воздействия группы иллюстрирует следующий характерный фрагмент из магнитофонной записи одного из занятий. (Суть ситуации заключается в том, что один из участников группы – Федор, распределяя роли в своей гипотетической семье, отвел для Иры шокировавшую ее роль прислуги.)

Ира. Вот я думаю, какого шута я ввязалась, что в прислугу попала. Сидела бы я спокойно, и никто бы не подумал, что я вообще на что-то способна.

Лена. Наоборот, всем было приятно.

Ира. Это тебе приятно! Сидела бы я, и никто бы не подумал, что я умею готовить.

Федор. Наш разговор откровенный.

Ира. А я что, не откровенно сейчас говорю?

Федор. Получается, что на откровенность обижаешься.

Лена. Ей просто стало обидно, что она как будто ни на что больше не годится.

Олег. Ира, ты не расстраивайся, может, тебя неправильно оценили. У тебя просто проявились качества хозяйки лучше всего.

Ира. Лучше бы не проявлялись.

Галя. Но Федор ведь не из-за блинов тебе сказал, что ты – экономка.

Ира. Не беспокойся, я все поняла.

Лена. Ты вот переживаешь, а Ларису вообще на дачу отправили. Ты, Ирочка, приятный в общении человек, с тобой очень приятно время провести, просто в гости зайти.

Ира. Да, например, рецепт взять.

Лена. Почему рецепт, можно просто поболтать. И потом меня очень привлекает, например, твоя инициативность.

Ира. Еще бы, кто не любит! Надо же, чтобы кто-то отдувался за все. Да, великолепную роль я себе обеспечила!

Приведенный фрагмент фактически затрагивает проблему эффектов группового воздействия как специфического фактора интенсификации подачи обратной связи в тренинге. Ранее мы касались этой же проблематики, отмечая действие уникального климата группового общения, также смягчающего оценки в негативной обратной связи. Продолжим обсуждение, обращаясь уже к более прямым и сильным формам влияния групповых эффектов на интенсификацию подачи обратной связи. В этом плане необходимо отметить в первую очередь

два аспекта: роль иницилирующего примера и давление группы на пассивных участников тренинга.

С учетом всей изначальной мотивированности участников, отсутствия опасений, связанных с асимметрией отношений и прочих моментов, упоминавшихся ранее, подача негативной (как, впрочем, и сильной позитивной) обратной связи на начальных этапах тренинга, когда еще не сложился своеобразный поощряющий климат особых отношений в группе, остается заметной психологической нагрузкой, способной сдержать менее инициативных, менее решительных участников. В этих условиях велика роль иницилирующего примера. В силу гетерогенности состава группы, неизбежно включающей в себя людей с различными психологическими характеристиками и этим существенно отличающейся от простых диадных отношений, в ней всегда находится человек более решительный, более активный, дающий своим поведением образцы для остальных и тем самым ломающий скованность нерешительной части группы. Мотивированность участников и иницилирующий пример служат в тренинге неким пусковым механизмом для раскручивания инерционного процесса подачи обратных связей. Впоследствии, когда указанный процесс проходит начальную стадию своего становления, включаются другие источники его активизации. К их числу принадлежит, в частности, и групповое давление на пассивных участников тренинга.

В основе указанного давления лежат два тесно связанных источника. Первый состоит в осознании группой того факта, что получение обратных связей и соответственно реализация целевого назначения тренинга возможны лишь при условии хорошо налаженной подачи обратной связи. Второй источник имеет эмоциональную окраску и заключается в негативной реакции группы на попытки отдельных участников получать свою долю результатов совместной деятельности, не внося в нее собственного вклада, на их позицию закрытости в ситуации, когда остальные включаются в открытое общение. Острота реакции группы и конкретные формы группового давления могут быть различными – от мягкого подталкивания до резких категорических «выпадов». Вот несколько примеров различных форм группового давления.

Лера . Андрюша, а ты не раскрываешься, потому что не хочешь или потому что ты просто не умеешь это делать?

Андрей . А что значит «не раскрываешься»?

Лера . Ты – загадка для всех нас, более или менее в своем кругу мы приблизились друг к другу, а к тебе никто приблизиться не может, почему? Ты не хочешь или не умеешь себя раскрыть?

Другая, более решительная форма:

Мы здесь работаем, выкладываемся, идем навстречу друг другу, я с Галей и Федором «беру огонь на себя», а Олег с Леной спрятались и поглядывают: как, чего, почему.

Еще более резкое суждение:

Леня . А тебя вот лично раздражает эта манера (имеется в виду пассивность в плане подачи обратных связей. – *Л.П.*)?

Нина . Меня, конечно, раздражает, потому что меня обкрадывают.

Леня . Еще кого-нибудь раздражает?

Тая . Он и меня обкрадывает, и всех нас, я думаю.

Характеризуя эффекты тренинга, мы уже отметили отсутствие жесткой связи между воздействием и эффектами по ряду срезов анализа, включая временной. У разных участников

различные эффекты проявляются в разное время. В одних случаях они обнаруживаются за пределами группы, в других – проявляют себя уже по ходу групповых занятий. Если эффекты начинают сказываться уже по ходу тренинга, появляется возможность для включения результатов тренинга в элементы его собственного механизма, когда эффекты оказываются одновременно и последствиями, и предпосылками группового процесса. В плане интересующих нас вопросов указанный феномен проявляется в первую очередь в связи с эффектом развития установки на социально-психологическую активность и гуманистической установки на партнера по общению.

Чтобы легче восстановить существо характеристик, ассоциируемых с первым из упомянутых эффектов, напомним ключевые фразы из приводившихся ранее самоотчетов: «Занятия в группе тренинга подталкивали не к пассивному ожиданию чего-либо, а к активному действию», «Был замечен прилив уверенности в собственных силах, более уверенное общение», «Появилась большая внутренняя твердость...», «Влияние группы... сказывается в большей независимости моих мнений, которые я могу теперь свободно высказывать не только перед хорошо известными мне людьми...», «Стала спонтаннее. Сразу говорю и делаю то, что чувствую по отношению к человеку...». Легко видеть, как тесно связаны все эти характеристики, появляющиеся под влиянием тренинга, с задачей перевода участников тренинга в позицию активной включенности в процесс подачи обратных связей. Именно такие качества как раз необходимы для того, чтобы суметь преодолеть психологическую нагрузку и решиться высказать перед группой свое откровенное суждение о партнере. И общая ориентация на активность, и большая уверенность в себе, и соответствующая «внутренняя твердость», и независимость собственного мнения, и способность легко высказывать его перед аудиторией, и, наконец, готовность сразу передать человеку свою эмоциональную реакцию – все это, несомненно, и предпосылки, и важнейшие составляющие той резюмирующей позиции, которую можно квалифицировать как готовность активно включиться в подачу обратных связей в процессе групповых занятий.

Как отмечалось, другим эффектом, работающим на интенсификацию обратной связи по ходу тренинга, является развитие в процессе групповых занятий гуманистической установки на партнера по общению. Напомним по материалам самоотчетов некоторые яркие эмоциональные проявления этой общей и чрезвычайно важной для понимания всего механизма тренинга установки, аккумулирующей в себе ядро искреннего, открытого субъект-субъектного общения участников группы, основанного на их взаимном проникновении, принятии, сопереживании: «...группа тренинга научила, что, даже если не видишь пути, как можно помочь человеку сиюминутно, нужно не отходить в сторону и сочувственно смотреть, а пробовать помочь...», «Самое ценное, что дала группа, – опыт общения с людьми, общения открытого, искреннего, истинно человеческого...», «Впечатление сильнейшее: ощущение взаимопонимания, доверия и какой-то особенной теплоты к “своим”», «Начал вдруг “болеть” за другого человека... А может, это и есть главное в восприятии других людей? Есть много других “Я”, не менее ценных, чем мое», «Стал по-человечески относиться к другим людям. Перестал быть эдаким кулаком-эгоистом». Действие этой гуманистической установки на партнера по общению как фактора интенсификации подачи обратной связи в тренинге проявляется в постепенной замене мотивированности к подаче обратной связи, по существу основанной на принципе «Ты – мне, я – тебе», мотивированностью другого рода, основанной на чувстве глубокой симпатии и теплоты к другому человеку, на искреннем желании помочь ему, дать ему как можно больше, не подсчитывая, что и сколько дает он в ответ.

Повышение адекватности обратной связи

Специфические возможности, которые перцептивно ориентированный тренинг предоставляет своим участникам в плане решения задач диагностики собственных представлений о себе и партнерах по общению, объясняются не только обилием подаваемой обратной связи, но и ее большей коммуникативной, а следовательно, и объективной адекватностью. Характерная открытость, порой граничащая с резкостью искренность обратных связей составляют одну из важных отличительных особенностей тренинга. Приводимые ниже примеры позволяют почувствовать эту своеобразную атмосферу открытости общения, присущую ей эмоциональную напряженность³⁸.

Ира. Володя, ты мне нравишься. Прежде всего своей мужской выдержкой, что ли. Вот и сегодня тебя здесь многое не устраивает, но ты сдерживаешься, ты волевой человек. Нравишься еще своей спортивностью. И по своему внутреннему миру ты мне здесь, наверное, ближе всех. Это проявлялось уже во многих групповых ситуациях, когда ты понимал меня лучше других...

Галя. Я уже сказала, что тебе, Лена, я совершенно не доверяю. И меня удивляет отношение Федора. Как это человеку удалось так тебя почувствовать?! Твоя закрытость в группе вызывает полное недоверие к тебе. И когда ты говоришь, то я не верю твоим словам, мне кажется, что все это придумано, это не твое мнение. И тон, которым ты говоришь, моментально вызывает недоверие. Кроме того, все это не пережитое, истины, которые ты произносишь, – книжные... Я всеми силами пыталась встать на точку зрения Федора, но мне не удается...

Олег. Федор мне очень симпатичен, пожалуй, больше, чем другие. Я вообще люблю людей добрых, а Федор по этим качествам превосходит всех. Я бы ему доверился во всем...

Ира. Люба, ты показалась всем тут «небесным бальзамом» – очень спокойная, хорошая, но, чтобы ты не думала, что ты богородица, я скажу тебе, что ты, по-моему, хитришь. Ты стараешься все доброе сделать, по внешности своей кажешься добродушной, вроде бы идешь всем навстречу, твоя внешняя доверчивость притягивает всех. Но в действительности ты совсем не доверчивая, ты очень боишься довериться. Все люди кажутся тебе хуже, чем тебе хотелось бы. Твои отношения строятся на некоем благородстве, которое ты несешь впереди себя, и этим отделяешься, мешаешь к тебе приблизиться...

Может создаться впечатление, что характерная для группы искренность общения представляет собой простое следствие нормативного принципа доверительного общения, обсуждавшегося нами при рассмотрении процедурных аспектов тренинга. Но подобно тому как декларация принципа активности еще не приводит к интенсификации подачи обратных связей,

³⁸ Следует отметить, что приводимые примеры взяты из заключительной не давая ее, поскольку получают они обратную связь только встречи группы, на которой участники подытоживают свои взаимные впечатления. Они хорошо передают характерную групповую атмосферу искренности, но заметно отличаются от типичных для тренинга обратных связей по своей форме. Мы имеем в виду, в частности, широкое использование оценок, не связанных непосредственно с текущими событиями заключительного занятия. Но эти оценки – уже в контексте особого характера сложившихся межличностных отношений.

так и провозглашение принципа открытого, доверительного общения в группе само по себе ни в коей мере не обеспечивает действительной искренности обратной связи, или, что то же самое, ее коммуникативной адекватности. Для того чтобы последняя стала реальностью, необходимо задействование специфических социально-психологических механизмов тренинга.

Анализ упомянутых механизмов можно считать в основных чертах уже подготовленным. Дело в том, что в тренинге рост адекватности обратной связи оказывается некоей оборотной стороной процесса интенсификации ее подачи. Оба процесса в значительной мере питаются одними и теми же источниками, обусловлены действием одних и тех же факторов групповой работы. О тесной взаимозависимости проблем подачи обратной связи и ее коммуникативной адекватности нам уже приходилось говорить при обсуждении различных препятствий, встающих на пути подачи обратной связи в реальном общении. Отмечалось, что факторы, которые сдерживают подачу обратной связи, оказываются одновременно и факторами, подталкивающими к нарушению коммуникативной адекватности (к смячению негативной обратной связи, замене ее нейтральной или позитивной). Неудивительно, что указанный параллелизм продолжается и в плане факторов, способствующих подаче обратной связи. Кратко просмотрим основные его позиции уже с точки зрения проблем коммуникативной адекватности³⁹.

1. Начальную основу мотивированности к подаче обратной связи в тренинге составляет определенная взаимозависимость его участников: они не могут получать обратную связь, не давая ее, поскольку получают они обратную связь только друг от друга. Ясно, что эта же взаимозависимость является и начальной основой мотивированности к подаче обратной связи, искренней, коммуникативно адекватной: участники группы должны давать друг другу адекватную обратную связь, если они хотят такую же и получать.

2. Отрицательные последствия подачи обратной связи, негативно характеризующей реципиента, побуждают коммуникатора одновременно и к неподаче обратной связи, и к искажению ее содержания посредством ослабления негативных характеристик или их замены нейтральными и позитивными. Поэтому все рассмотренные выше аспекты группового процесса, минимизирующие указанные отрицательные последствия, являются также факторами повышения коммуникативной адекватности обратной связи в тренинге. Таковыми, в частности, выступают: устранение асимметрии в позициях партнеров, дающей одной из сторон возможности для «карательных санкций», уменьшение опасности разрушения общения по горизонтали, соблюдение процедурного принципа конфиденциальности информации тренинга, использование менее травмирующих форм обратной связи (сокращение чистых оценок, увеличение дескриптивных и автодескриптивных суждений, привлечение ассоциаций, игр и т. п.).

3. Эффект иницирующего примера сохраняется в полной мере и как фактор, увеличивающий коммуникативную адекватность обратной связи. К тому же в рассматриваемом случае он обретает новую грань: доверительная откровенность обладает способностью вызывать аналогичный отклик. Не случайно поэтому в записях тренинга так часто встречаются заявления типа: «Я испытываю доверие к нему, потому что он доверяет мне». Столь же характерно для тренинга и групповое давление, побуждающее к общению искреннему, открытому, коммуникативно адекватному. Примером такого давления могут служить цитировавшиеся фрагменты (участница Галя резко негативно реагирует на неискреннее, по ее

³⁹ Заметим, что ряд механизмов, работающих в тренинге на интенсификацию подачи обратной связи, работает одновременно и на повышение ее информативности, и на интенсификацию ее восприятия. Правда, во всех этих случаях речь уже не идет о столь тесной увязанности механизмов, доходящей до параллелизма.

мнению, поведение Лены, а другая участница, Ира, по той же причине дает негативную реакцию на Любу).

4. Характеристики, связанные с развивающейся в тренинге установкой на активность ввиду уверенности в себе, независимости собственного мнения и т. п., особенно существенны как раз для подачи откровенной обратной связи. Аналогичным образом гуманистическая установка на партнера становится в тренинге все более важным, а в итоге решающим мотивом именно искренней, коммуникативно адекватной обратной связи (при всей возможной нелицеприятности заключающейся в ней информации).

Отметим, что на фоне общей позитивной корреляции двух видов адекватности обратной связи – коммуникативной и объектной – в соотношении указанных понятий имеется интересная грань, проливающая дополнительный свет на специфические возможности тренинга. Дело в том, что существуют ситуации, когда разделение адекватности обратной связи на коммуникативную и объектную теряет смысл, поскольку оба понятия в таких случаях совпадают. Так бывает, в частности, в автодескриптивной обратной связи, передающей внутренние состояния, чувства коммуникатора, возникающие у него по поводу реципиента. Если, например, коммуникатор заявляет: «Меня раздражает ваша постоянная манера шутить в совершенно неподходящих ситуациях», то проблема адекватности сводится к правильному воспроизведению внутренних состояний источника обратной связи, то есть к адекватности коммуникативной. Во всех таких случаях достаточно обеспечить простую коммуникативную адекватность, чтобы резюмирующая объект-ная адекватность получалась уже автоматически, как неизбежное логическое следствие. Для характеристики специфических возможностей тренинга все это представляется существенным потому, что тренинг одновременно отличается и повышенным уровнем коммуникативной адекватности обратной связи, и широким использованием именно автодескриптивных ее форм.

Рост информативности обратной связи

Помимо увеличения количества подаваемых обратных связей и возрастания их коммуникативной и объектной адекватности в группе развивается еще один процесс, также вносящий свой вклад в обеспечение эффектов тренинга. Мы имеем в виду целый ряд изменений, которые затрагивают характер передаваемых реципиенту сведений и которые в целом резюмируются в увеличении информативности обратных связей. К числу упомянутых изменений можно отнести:

- возрастание операциональности передаваемых сведений, их конкретности, их привязанности к эмпирическим референтам группового процесса;
- экспликацию коммуникатором своих внутренних состояний, не раскрываемых обычно в такой степени в повседневном общении;
- предъявление реципиенту сразу целой гаммы откликов различных участников на те или иные проявления реципиента в групповом общении;
- превращение всей совокупности обратных связей, циркулирующих в группе, в некий единый групповой фонд перцептивно ориентированных сведений.

Остановимся на каждом из указанных моментов.

1. Обратимся вновь к одной из групп, проведенной в рамках службы семьи (участники группы – одинокие люди, желающие образовать семью).

Ведущий. Вот Люба только что сказала, что женщина не может брать на себя инициативу первого знакомства. Но ведь если сидеть и ждать, то так

можно и всю жизнь прождать!

Федор. Верно, не только мы должны выбирать женщин, но и женщины выбирают нас.

Ира. А я вот сомневаюсь. Обязательно нападешь на такого, что тебя же и оговорит. В смысле не прямо, а подумает – вот «вешалка», сама липнет. А если бы я первая не подошла, он бы мной даже больше заинтересовался.

Володя. А я все-таки думаю, что это не так.

Ира. Однако все женщины этого боятся.

Ведущий. Опять мы соскользнули на абстрактный разговор – абстрактные мужчины, абстрактные женщины, абстрактные ситуации. Давайте вернемся к началу нашего сегодняшнего занятия, когда к нам впервые пришел Володя. Люба, ты по своей инициативе вступила в разговор с Володей?

Люба. Да.

Ведущий. Володя, как ты воспринял ситуацию? Тебе неприятна была инициатива Любы?

Володя. Нет, наоборот, было очень приятно. Человек заботится, хочет объяснить. Я сам так действую и Любе благодарен. Всегда приятно, когда тебе навстречу идут.

Приведенный фрагмент иллюстрирует некоторые грани уже неоднократно упоминавшихся общих принципов тренинга – принципа «здесь и теперь» и принципа персонификации. Эти принципы, устраняя абстрактные рассуждения и ассоциируя обратную связь с конкретными текущими событиями в группе и их реальными участниками, позволяют, с одной стороны, верифицировать общие утверждения на конкретном эмпирическом материале, а с другой – сделать обратную связь более информативной. Невозможно, например, скорректировать свое поведение на основе общего суждения: «Вы неадекватны в общении». Но если общее утверждение заменяется серией неотсроченных суждений о различных конкретных проявлениях неадекватности данного человека в данных конкретных условиях, то информативность обратной связи резко возрастает. Такая обратная связь может стать основой для перестройки, коррекции общения.

В одном из самоотчетов участников тренинга есть слова, которые можно считать своеобразным выражением кредо тренинга: «Группа дала возможность увидеть себя со стороны, а других людей – изнутри». Тренинг в некотором смысле как бы переворачивает ситуацию обычного повседневного межличностного восприятия, когда каждый человек воспринимает себя изнутри, а других – со стороны. В основе этого феномена лежит уже неоднократно упоминавшаяся специфика обратной связи в тренинге, заключающаяся в том, что обратная связь носит в значительной мере автодескриптивный характер. Описывая проявления реципиента в терминах чувств, испытываемых коммуникатором, обратная связь выполняет в тренинге сразу две фундаментальные функции: она раскрывает реципиенту его собственный образ, воспринимаемый извне коммуникатором, и она же распахивает перед реципиентом внутренний, эмоциональный мир коммуникатора. Конечно, аналогичные механизмы имеют место и в обычном повседневном общении. Но то, что там составляет скорее исключение, в тренинге является правилом. Тренинг предоставляет регулярную возможность смотреть на себя со стороны и одновременно погружаться во внутренний мир другого, словно бы преодолевая на время разделенность людей в этом плане.

3. Тренинг нередко сравнивают с многогранным объемным зеркалом, как бы охватывающим человека со всех сторон. Сравнение это представляется вполне оправданным.

Тренинг дает во многом уникальную возможность постоянно видеть себя глазами целой группы людей, получая от них различные, но этим как раз и интересные отображения, каждое из которых ухватывает и акцентирует какие-то свои, особенные моменты. Для иллюстрации эффекта объемного зеркала вновь обратимся к одному фрагменту, который фиксирует эпизод из первого занятия группы и касается довольно специфичной, но достаточно показательной процедуры передачи участнику первого впечатления о нем в виде ассоциаций.

Ведущий . Володя, сейчас мы дадим тебе наши ассоциации по первому впечатлению. Не пугайся, это будут только первые впечатления, и дадим мы их в образах.

Володя . Так, очень интересно!

Ира . Он как новорожденный цыпленочек. Что-то у него неожиданное, неугаданное, удивленное. На мир смотрит. Только вот к нам появился.

Ведущий . А мне он напоминает новобранца, но не совсем рядового. По лицу – новобранец, но что-то одновременно делает его солиднее.

Люба . У меня он вызывает образ командира-новичка.

Ира . Да, что-то в нем новенькое, неопытное.

Володя . А мне по ходу оправдываться можно?

Ведущий . Не стоит, мы здесь ни перед кем не оправдываемся. Впитывай. Если нравится – хорошо, не нравится – тоже неплохо, неожиданно – еще лучше. Подумай над всем этим. Ведь и на работе тебе приходится сталкиваться с первым впечатлением о себе: куда-то пришел, приехал в командировку. Продолжим?

Люба . Мне ты напоминаешь спортсмена, который волнуется перед стартом.

Лена . Впечатление робкого первоклассника 1 сентября.

Галя . Мне трудно назвать ассоциацию.

Ведущий . Трудно или вызывают возражения ассоциации, которые здесь были?

Галя . Скорее, я не согласна с ними. Мне Володя кажется знакомым, как будто сто лет его знала, внешний образ, по крайней мере, такой.

Ведущий . Да, чувство знакомства и у меня тоже есть, это как-то сразу его приближает.

Галя . Мне он скорее молодого Спартака напоминает. Помните – голубоглазый, светлоликий такой.

Володя . Ух! Немного легче стало дышать! (смех).

Разумеется, и факт первого занятия (а следовательно, самого начального знания участниками друг друга), и ограниченные возможности ассоциаций заметно обедняют конкретное содержание обратных связей, подаваемых в приведенном фрагменте. На последующих стадиях тренинга обратные связи становятся более содержательными, глубокими и разнообразными. Однако приведенный пример важен как иллюстрация самой идеи объемного зеркала – этой уникальной возможности увидеть себя со стороны сразу в целом, в гамме образов, которые можно, восприняв, сравнить, проанализировать.

4. Понятие группового фонда обратных связей существенно дополняет анализ механизмов перцептивного тренинга вообще и его повышенной информативности в частности. Содержание этого понятия охватывает всю совокупность обратных связей, подаваемых всеми участниками в

процессе тренинга. Таким образом, обратные связи, непосредственно получаемые каждым отдельным участником, составляют лишь небольшую часть тех сведений, которые члены группы реально задействуют в процессе тренинга. Понятие группового фонда обратных связей отражает специфическую ситуацию тренинга, отличающуюся от ситуации реального общения. Для последнего характерно, что доверительные обратные связи, если таковые имеют место, остаются, как правило, событием в рамках диады, причем чем откровеннее обратные связи, тем заметнее тенденция к изоляции диадных отношений от окружающей среды. В тренинге же все диадные обратные связи с самого начала являются открытыми не только в рамках диады, но и для всей группы в целом. Соответственно информация, заключенная в таких диадных обратных связях, становится достоянием всех участников группы. Эта информация оказывается одним из основных источников познания другого, а также диагностики, познания самого себя через сопоставление, идентификацию себя с другими участниками группы. Заметим, что в наиболее чистом виде влияние группового фонда обратных связей на развитие эффектов тренинга обнаруживается в воздействии тренинга на лиц, выступающих в роли простых наблюдателей группового процесса, не включенных в работу группы в обычном смысле слова. Изученная литература и наш собственный опыт свидетельствуют, что влияние это, как правило, бывает настолько значительным, что его эффект оказывается вполне сопоставимым с эффектом непосредственного участия в тренинге.

Интенсификация восприятия обратной связи

Восприятие обратной связи реципиентом резюмирует все ее рассмотренные ранее аспекты. И интенсификация подачи обратной связи, и повышение ее адекватности, и рост ее информативности способны дать желаемые результаты лишь при условии, что обратная связь воспринята. Факты же свидетельствуют о том, что тренинг не просто обеспечивает восприятие обратной связи, но и интенсифицирует этот процесс по сравнению с повседневным общением. Поэтому когда мы встречаем в самоотчетах утверждения типа: «...группа дала мне массу новой (приятной и неприятной) информации...»; «...в итоге узнал о себе очень многое...»; «...убедился, как сложны люди вокруг меня...» и т. д. и т. п., то все эти свидетельства весомости сведений, получаемых о себе и других, необходимо относить также и на счет большей продуктивности принятия обратной связи в тренинге.

Последнее обстоятельство, как правило, весьма четко рефлексруется самими участниками группы. Напомним по этому поводу несколько фрагментов из приводившихся ранее самоотчетов. «...Если мне указывал на них (на недостатки автора самоотчета. – Л.П.) какой-то человек в обыденной жизни, я мало обращал на это внимания. А в группе очень многие давали мне одинаковые оценки. Когда все говорят в разное время независимо друг от друга одно и то же, я вижу, что это действительно большая часть меня самого...» Аналогичная мысль: «...читая книги, размышляя, я прихожу к определенным выводам о том, как мне надо измениться. Но как бы я ни был уверен в правильности своих выводов, они часто не имеют достаточной силы... Я чувствую, что те выводы, которые я вынес из занятий группы тренинга, обладают такой силой». Другое, близкое по смыслу высказывание: «...когда мама (для которой я – самая умная, красивая и любимая, словом, единственная дочь) или подруга, знающая меня “сто лет”, начинают приводить кучу успокоительных аргументов, становится тошно и вспоминаешь, как самой не раз приходилось кого-то “успокаивать”, кривя душой во имя любви к ближнему... Поэтому Вы, наверное, понимаете, что значило для меня восприятие новых, незнакомых, критичных и вместе с тем искренних, открытых людей, с которыми я встретила в группе. Я ждала от них правды о том, какой я кажусь другим, фактов, а не дружелюбных

комплиментов, и я это получила».

Рассмотрим те особенности группового процесса в тренинге, которые обуславливают более продуктивное, более интенсивное восприятие обратной связи. Можно выделить две взаимосвязанные группы такого рода особенностей: факторы, снижающие уровень психологической защиты реципиента при получении им негативной обратной связи, и факторы, повышающие убедительность обратной связи и соответственно усиливающие ее «проникающую способность».

Особенности группового процесса, «работающие» на снижение уровня психологической защиты, включают следующие моменты.

1. Минимизация использования в тренинге чисто оценочных суждений. О том, что чистая оценка активизирует защиту и в итоге препятствует восприятию реципиентом содержания обратной связи, уже приходилось говорить. Следующие слова В.А. Сухомлинского могут служить дополнительной иллюстрацией указанного психологического факта. «Влиять на человека через коллектив, – пишет по этому поводу В.А. Сухомлинский, – нужно тонко и незаметно. И самое главное – так, чтобы человек видел самого себя, ответственно относился к самому себе. Если же без конца будут повторять: “Ты, Иван, бездельник, из тебя ничего стоящего не выйдет”, то Ивану уже не нужно никак относиться к себе, ему нужно только защищаться. И он всеми силами защищается...» (Сухомлинский, 1979). Тренинг позволяет заметно нейтрализовать негативное действие указанного фактора, поскольку для него характерно резкое сокращение использования чисто оценочных суждений в процессе подачи обратной связи. Как показывают, в частности, результаты контент-анализа магнитофонных записей занятий, частота использования в тренинге чисто оценочных суждений в среднем в 5,6 раза ниже, чем в реальной обратной связи⁴⁰.

2. Расширение использования в тренинге автодескриптивных суждений и других форм обратной связи, смягчающих негативную оценку. Место чисто оценочных суждений в значительной мере занимают в тренинге суждения автодескриптивные, частота использования которых здесь заметно повышается по сравнению с реальной обратной связью. Как показывает уже упоминавшееся исследование, автодескриптивная форма обратной связи встречается в тренинге в среднем в 2,6 раза чаще, чем в обычной обратной связи. Автодескриптивные суждения представляют собой важный элемент тренинга. Мы уже говорили о них как о факторе интенсификации подачи, повышения адекватности и увеличения информативности обратной связи. Теперь необходимо подчеркнуть, что автодескриптивные суждения способствуют также интенсификации восприятия обратных связей, снижая интенции реципиента к психологической защите. (На языке автодескриптивных суждений, например, чисто оценочная обратная связь типа: «Ты, Иван, – бездельник» – трансформируется в высказывания типа: «Ты, Иван, огорчаешь меня сегодня тем, что не подготовил урок».) Такая обратная связь, строго говоря, не содержит прямой оценки и лишь констатирует определенное состояние коммуникатора. Оценку может дать себе сам Иван, что заметно меняет ситуацию с психологической защитой. Кроме того, объектом суждений в последнем случае оказывается не личность Ивана в целом, а некоторая частная, локальная характеристика его действий, что также дает значительно меньше поводов для защиты, отторгающей обратную связь. Другими формами обратной связи, которые наряду с автодескриптивными суждениями способны смягчать негативную оценку и тем самым

⁴⁰ Основанием для приведенных данных, равно как и для последующей оценки частоты автодескриптивных суждений, служит исследование, выполненное под нашим руководством студентами Г. Наумовой и О. Мартемьяновым. Результаты этого исследования, относящегося к тренингу, были сопоставлены с результатами анализа реальной обратной связи, изложенными выше.

уменьшать повод для активной психологической защиты, являются широко используемые в тренинге игры с распределением гипотетических ролей.

3. Смягчение оценки при использовании группового фонда обратных связей как источника самодиагностики. Наблюдение участником группы разворачивающихся перед ним взаимодействий в виде системы групповых обратных связей, непосредственно ему не адресованных, является, как мы уже отмечали, важным источником познания самого себя. (Напомним: «Для меня полезна была также реакция других людей на определенные ситуации – я как бы со стороны смотрела на себя... видишь в других людях свои проблемы... и диву даешься...») Эта своеобразная форма ненамеренной косвенной обратной связи часто оказывается негативной по своему содержанию, в той или иной степени активизирующей психологическую защиту. (Вспомним фрагмент: «Я видел, как в зеркале, в других себя... Собственно, я видел даже гротеск, шарж на самого себя...») Однако то обстоятельство, что такая обратная связь не адресуется участнику прямо и публично, существенно меняет ситуацию. В этом случае получение негативной характеристики оказывается неким внутренним, интимным, процессом, в который не посвящаются посторонние, и поэтому участник не опасается «потерять лицо» в глазах окружающих.

4. Смягчение негативной оценки посредством психологической поддержки, оказываемой группой. Мы уже встречались с этим явлением, когда рассматривали факторы интенсификации подачи обратной связи. К вопросу интенсификации ее восприятия это явление также имеет самое непосредственное отношение. Факт состоит в том, что группа, как правило, включается в поддержку участников, получающих резкие негативные обратные связи. Эта психологическая поддержка группы ослабляет интенции к жесткой защите.

5. Действие эффектов тренинга в качестве фактора, ослабляющего психологическую защиту. В данном случае мы вновь сталкиваемся с ситуацией, когда эффекты тренинга могут выступать в качестве элементов его собственного механизма, то есть имеются в виду принадлежащие к ядерной группе эффекты ослабления центрированности участников на себе, усиления обращенности к партнеру, развития готовности встать на его точку зрения и усомниться в собственной позиции. Ясно, что все это способствует большей адекватности психологической защиты при восприятии участником негативной информации о себе в виде намеренной обратной связи, исходящей от партнера.

Обратимся теперь к другой группе факторов, также способствующих интенсификации восприятия обратных связей, но отличающихся тем, что они позволяют делать обратную связь более понятной и убедительной и тем самым увеличивают ее проникающую способность.

1. Операционализация обратной связи. Ранее уже отмечалось, что использование общих суждений при формулировании обратных связей затрудняет восприятие последних ввиду неясности их конкретного содержания. Напротив, характерное для тренинга привязывание обратной связи к эмпирическим референтам группового процесса, разворачивающегося на глазах участников, делает обратную связь предельно конкретной, понятной и уже по одной этой причине – более пригодной для ее конструктивного усвоения.

2. Совпадение суждений, исходящих от разных участников, как предпосылка возрастания убедительности обратной связи. В основе указанного эффекта лежит способность группы выступать в качестве своего рода объемного психологического зеркала, когда одно и то же проявление некоторого участника способно вызвать сразу целую серию откликов. Если такие отклики оказываются похожими или одинаковыми у значительной части группы, то их убедительность и соответственно шансы на принятие их респондентом возрастают.

3. Групповая атмосфера искренности, открытости, бескорыстности и доброжелательности как фактор убедительности обратной связи. Для самоотчетов типична следующая мысль,

касающаяся обратной связи: «Это было страшно убедительно, видимо, потому... что я ощутил человечески обнаженные, хотя и несколько искусственно созданные отношения, но главное – добрые, открытые, бескорыстные...» Этот специфический климат группы, отражающий развившиеся по ходу тренинга субъект-субъектные отношения его участников, является одним из решающих факторов возрастания убедительности обратной связи и соответствующей готовности реципиента к ее доверительному восприятию.

Завершая краткую характеристику предпосылок, интенсифицирующих восприятие обратной связи в тренинге, следует, наконец, отметить и общее влияние высокой эмоциональной насыщенности групповых занятий. Вспомним в этой связи показательные фразы из самоотчетов: «Мой портрет (“Я глазами других”) был совершенно неожиданным...»; «Группа дала мне возможность воочию, наглядно убедиться в том, как я отвратительно выглядела и вела себя... все последние годы...»; «Некоторые открытия шокировали меня...»; «Неприязнь группы ошарашила...»; «Негативизм группы в отношении ко мне ошеломил меня...»; «Очень помню общение в группе эмоционально. Яркий кусок, даже странно, что всего полтора месяца. В “психологической” памяти он занимает не меньше года и довольно весомого года». Поток сформулированных на эмоциональном языке обратных связей, касающихся глубоко значимых личностных структур участников, создает ту высокую степень эмоционального напряжения, которая необходима для продуктивного восприятия поступающих сведений и их трансформации в изменения, затрагивающие личностные смыслы.

Анализ механизмов перцептивно ориентированного тренинга невозможен без соответствующей конкретизации и детализации. Такого стиля мы пытались придерживаться в приведенной выше части изложения. Существует, однако, еще один уровень понимания обсуждаемого предмета, который вырисовывается, когда в многообразии конкретных деталей механизма удается увидеть проявления более общих и, вообще говоря, более глубоких начал. Просматривая особенности и факторы интенсификации подачи и восприятия обратной связи в тренинге, повышения ее адекватности и информативности, нетрудно заметить, что за переплетением различных конкретностей стоит небольшое число весьма общих и фундаментальных по своей роли элементов. Назовем эти элементы, а также соответствующий им уровень механизмов тренинга базисными, в противоположность уже рассмотренному уровню, который можно назвать феноменологическим. Такими элементами, в частности, являются:

- осваиваемое участниками тренинга в процессе занятий (встреч) субъект-субъектное общение как некоторая фундаментальная реальность группового процесса;
- отсутствующие в различных изолированных диадных отношениях, но в полной мере реализующиеся в тренинге возможности группового потенциала психологического воздействия;
- резко активизированная эмоциональная атмосфера, сплавленная с высоким уровнем задействования интеллектуальных аспектов групповой работы.

Реализация группового потенциала в тренинге проявляется себя в эффектах иницирующего примера и группового давления, в психологической поддержке группы как фактора интенсификации подачи, восприятия обратной связи и роста ее адекватности, в различных случаях использования группового фонда обратной связи, в эффекте объемного зеркала, в действии совпадения мнений как фактора возрастания убедительности обратной связи и т. п.

Активизация эмоциональной сферы проявляется, с одной стороны, в многочисленных формах поддерживающего, терапевтизирующего влияния климата группы, а с другой – в росте психологического напряжения, весьма характерного для группового процесса в тренинге и составляющего важную предпосылку продуктивного усвоения обратной связи.

Но, по-видимому, особо значимую роль следует отвести первому из упомянутых выше базисных элементов перцептивно ориентированного тренинга. Действительно, легко видеть, что значительная часть аспектов тренинга, называвшихся ранее в качестве факторов интенсификации подачи или восприятия обратной связи, в качестве источников повышения ее адекватности или информативности, по существу оказывается проявлением различных граней субъект-субъектного общения участников группы. Одни из этих аспектов фигурировали в виде эффектов тренинга, развивающихся уже в процессе занятий, оказывающих на них соответствующее действие и поэтому причисляемых к элементам механизма тренинга. Другие вводились как характеристики специфического климата тренинга, особой атмосферы групповых занятий. Наконец, третьи фигурировали в качестве элементов техники обратной связи. Однако в той мере, в какой все эти аспекты проявляли себя в рамках тренинга, все они впервые возникали, а затем существовали и реально функционировали в группе именно как грани ее субъект-субъектного общения.

Таковы, в частности, установка на активность в общении и гуманистическая установка на партнера, которые мы называли в качестве факторов интенсификации подачи обратной связи и повышения ее адекватности. Напомним, что взаимная активность и гуманистическая позиция партнеров принадлежат к числу основных составляющих субъект-субъектного общения. Таковы же и различные проявления обобщенного диагностического эффекта, заключающиеся в отходе от цен-трированности на себе, в росте психологической значимости партнера, в способности встать на его точку зрения и усомниться в своей собственной. Все эти позиции были названы в числе факторов, способствующих интенсификации восприятия обратной связи, и все они являются также характеристиками самого субъект-субъектного общения. Таковы же, наконец, ситуации с климатом психологической поддержки, атмосферой бескорыстия, доверительности, доброжелательности общения, с различными приемами смягчения негативных оценок в обратной связи. Все эти моменты либо непосредственно выражают соответствующие принципы субъект-субъектного общения, либо являются их конкретизирующим продолжением. Таким образом, субъект-субъектное общение лежит в основе обратной связи перцептивно ориентированного тренинга, и специфика последней в большой степени заключается именно в том, что она функционирует в контексте субъект-субъектного общения.

5.6. Практика психологической коррекционной работы в современной западной гуманистической психологии

В разработке проблем психологического воздействия в западной психологии можно выделить две принципиально разные тенденции. Одна из них наиболее четко представлена в бихевиористской ориентации, а другая связана прежде всего с концепцией гуманистической психологии. Бихевиористская программа воздействия, исторически одна из первых, – это, по определению ее сторонников, программа «модификации поведения». В рамках единой методологии существует множество разновидностей технологии модификации в соответствии с различными оттенками бихевиоризма, ортодоксального либо модифицированного⁴¹.

В содержательном плане сущностью радикальных бихевиористских программ

⁴¹ Последнее время отмечено весьма интересной активной тенденцией к сближению необихевиоризма с когнитивной ориентацией в западной психологии, по крайней мере в разработке принципов и технологии психологического воздействия.

модификации при всем их различии является идея управления поведением человека по аналогии с управлением, например, химической реакцией. Благодаря предварительной диагностике психолог знает об исходных реакциях группы или отдельного человека, с которыми он проводит работу. Исходя из имеющегося у него эталона (представления о желаемом), он, манипулируя соответствующими факторами, продвигает реакцию человека либо группы к достижению этого эталона, точнее – приближает к нему. Как известно, наиболее рельефно такой подход представлен в «поведенческой технологии» Б. Скиннера. Однако в целом (не всегда в отрефлексированном виде) подобная методологическая и методическая стратегия распространена в психологии достаточно широко и подчас за пределами собственно бихевиористской позиции. Так, концепция «наивного» испытуемого, не ведающего о том, что он выступает таковым, является типично бихевиористской в указанном смысле.

Принципиально иначе осмысливается ситуация психологического воздействия в западной гуманистической психологии. Идет ли речь о взаимодействии психолога в диаде или о его работе с группой, здесь принципиально подчеркивается симметрия позиций взаимодействующих сторон. Ситуация психологического воздействия предстает как социально-психологическая, каковой по существу и является. Обе стороны оказываются активными, они соучаствуют в ситуации и друг в друге. Интенция человека к каким-либо изменениям в себе может быть результатом только его собственного выбора. Обратившийся к психологу за помощью выступает субъектом диагностирования собственных проблем и выработки определенного отношения к ним. Психолог лишь помогает ему занять подобную позицию.

Таким образом, гуманистическая психология берет на себя миссию «напомнить» психологу, что испытуемый – тоже человек. Манипуляции и контролю над другим она противопоставляет диалог с другой личностью как форму повседневных отношений, а также как форму отношения в практике консультирования и терапии. Предполагается, что реальная готовность психолога быть подлинным в выражении собственных негативных и позитивных чувств в большей мере, чем его знания или используемые техники, инициируют эффект.

Обычно в ситуации воздействия психолог исходит из оценки степени соответствия интересующей его группы или личности некоторому выработанному эталону, нормативу, и собственно воздействие ориентируется на достижение определенной степени приближения к этому эталону. Такой подход реализуется и в бихевиоризме, и в гуманистической психологии, где весьма обстоятельно разработано представление об эталонной психологически зрелой личности. Однако существенно подчеркнуть, что здесь конкретная личность, группа рассматриваются не только и не столько в соотношении с внешним эталоном, сколько в плане диагностики их нереализуемых возможностей, и работа по воздействию – это работа преимущественно над развитием возможностей данного конкретного человека, данной конкретной группы.

Заслугой психологов этой ориентации является развитие наряду с индивидуальным консультированием различных форм интенсивного группового общения. Основной задачей подобных многообразных групп является продвижение участников в уровне осознания собственного опыта, которое выступает в качестве предпосылки, источника решения многих проблем.

Рассмотрим более подробно практику психологического воздействия, разработанную в русле западной гуманистической психологии, на примере одной из ее широко известных ветвей – гештальттерапии. Начало данному подходу положил Фредерик (Фриц) Перлз (1893–1970). Впервые сам термин «гештальттерапия» появился в названии его книги в 1951 г. Несмотря на терминологическую близость, подход Перлза мало что связывает с классической

гештальтпсихологией. Гораздо большее влияние гештальттерапия испытала со стороны психоанализа. Собственно, начинал Перлз с попытки модифицировать теорию и практику психоанализа, что достаточно характерно для становления различных ответвлений гуманистической психологии.

В целом для подхода Перлза свойственно, с одной стороны, своеобразное преломление некоторых общих, стратегических принципов гуманистической психологии, а с другой – несомненно его оригинальность и самобытность в разработке практики психологического воздействия прежде всего. Объединяют этот подход с гуманистической ориентацией и основные исходные предпосылки, и понимание задач и принципов воздействия, а также используемые средства индивидуальной и групповой психологической коррекционной работы. Обращает на себя внимание, например, общий оптимистический пафос гештальттерапии, исходящей из представления о том, что люди в состоянии справиться со своими жизненными проблемами и затруднениями. Подобная убежденность вырастает из принятия идеи личной ответственности человека за то, что он делает и как.

Сформулирована некоторая иерархия задач, стоящих перед психологом, когда он находится в позиции оказывающего помощь. Главное – это помочь человеку в достижении психологической зрелости, под которой понимается прежде всего продвижение от внешней поддержки к самоподдержке, то есть к позиции клиента – помощника самому себе. Перлз полагает, что человек реализует лишь часть собственного потенциала. Важно открыть ему, что он может делать гораздо больше, чем думает, что может. Если он обнаружит, как препятствует самому себе в полной реализации собственного потенциала, это поможет найти пути к тому, чтобы жить более полной жизнью, реализуя собственные скрытые возможности.

По мнению Перлза, приводящий ко многим психологическим затруднениям конфликт развивается между стремлением человека открыто и полно выразить себя – свои потребности, чувства, желания – и социальным требованием оправдывать ожидания других. Оценки окружающих весьма значимы: человек стремится произвести благоприятное впечатление, оправдать ожидания и, таким образом, заполучить любовь и одобрение. Примеров указанного конфликта можно привести множество: пойти в выборе профессии навстречу ожиданиям родителей или собственному желанию, если они расходятся; то же в вопросе о выборе спутника жизни. Прилагая силы к достижению идеала, то есть сосредоточиваясь на том, каким должно быть, например, женщине, учителю и т. п., человек порой отходит или уходит вовсе от осуществления реального своего потенциала. В результате могут быть искажены, а то и утрачены настоящие желания, чувства, способности, то есть теряется контакт с самим собой. Все это человек может делать, не осознавая происходящее. Задача гештальттерапии – вернуть человеку связь с самим собой.

На пути личностного роста, или движения к зрелости, возможны сбои, когда слаженный ход саморегуляции оказывается нарушенным. Последнее характеризуется утратой самопроизвольности, радости бытия, творчества, чуткого осознания собственных внутренних состояний, чувства свободы и самостоятельности, широты диапазона эмоциональных проявлений, глубины эмпатии, готовности вступить в рискованный контакт с окружающим миром. В той или иной степени это случается с большинством. Основной способ достижения оптимального функционирования – осознание себя и окружающего мира. Речь идет об осознании своей активности в каждый отдельный момент и на всех уровнях – речи, тела, фантазий, сновидений и т. д. Таким образом, по Перлзу, можно понять, как возникают затруднения, и, не откладывая, прийти самому себе на помощь.

В ходе развития человек формирует различные способы избегания проблем, ухода от них. Важно помочь ему понять, что он избегает и как он это делает. Это значит помочь обнаружить

собственную ложь, самообман, помочь прийти к тому, чтобы проявлять себя прямо, открыто, а не притворяться беспомощным, хныкать, осуждать и т. п. Итак, задача гештальттерапевта – помочь клиенту осознать себя и окружающий мир.

Существенно подчеркнуть, что с позиции Перлза, осознание не есть избавление от конфликтов вовсе. Представление о зрелой личности связано у него с достижением гармоничной интеграции разрозненных полярностей и дихотомий. Акцент делается на возрастание в результате терапевтической работы (индивидуальной или групповой) шансов достичь творческого компромисса между потребностями, возможностями человека и запросом, давлением окружения – именно благодаря осознанию того и другого. Перлз полагает, что иные терапевтические подходы делают порой неоправданно большой акцент на изменение, которое понимается как избавление от каких-то качеств, черт. Научиться принимать в себе противоположности, жить в гармонии с ними – принципиально важная форма совершенствования.

Каким образом, с помощью каких средств решается задача осознания, являющаяся центральной для рассматриваемого подхода? В отличие от традиционных терапевтических направлений, ставящих во главу угла обсуждение проблем, воспоминаний, размышления и пр., Перлз обращается к опыту переживания настоящего как центральному моменту психологического воздействия. Значимо не столько говорить о беспокоящих конфликтах, чувствах, сколько пережить их.

По мнению Перлза, поиск объяснений своему поведению, а люди неизменно к этому стремятся, способствует уходу от полного осознания собственного поведения. Вопросы «почему?» порождают лишь гладкие ответы, отговорки, защиту и иллюзию, что события можно объяснить единственной причиной. Более продуктивной может оказаться беседа с использованием вопросов: «Что Вы сейчас делаете?», «Что Вы чувствуете?», «Чего Вы хотите?», «Чего Вы избегаете?», «Каковы Ваши ожидания?».

Первоначально Перлз называл свой подход терапией сосредоточения. Он пытался обозначить переход от «интеллектуализирующего» анализа бессознательных процессов, обнаруживаемых в свободном общении, к помощи клиенту в сосредоточении на непосредственном опыте и поведении, на их осознании. Многие приемы гештальттерапии призваны обеспечить именно направленное осознание, в результате которого клиент сможет обнаружить в себе что-то новое. Обучаясь с помощью терапевта фокусировать сознание, он сталкивается с потребностями и чувствами, которых избегал, видит в своем поведении некоторые автоматизмы, позволяющие уходить от значимого, но болезненного опыта.

«Сосредоточение сознания» достигается посредством направления внимания клиента на то, что он делает и испытывает. Это могут быть жесты, позы, звук собственного голоса, используемые слова, внутренние телесные ощущения, дыхание, мысли, фантазии и многое другое. Искусство психолога-терапевта проявляется в соединении им позиций участника-наблюдателя и ведущего, способного обратить внимание клиента на значимые действия и помочь исследовать имеющийся опыт настолько подробно, насколько это возможно, с тем, чтобы обнаружить некоторые скрытые его пласты.

Научиться внимательному наблюдению-сосредоточению – первый и важнейший шаг в психологической работе на пути гештальттерапии. В ее рамках разработан целый ряд техник, приемов, способствующих расширению осознаваемого участниками опыта. В этом отношении, кстати, данный опыт отличается, например, от «центрированной на клиенте» терапии К. Роджерса. Общей, однако, остается основная направленность активности психолога-терапевта: он не советует и не объясняет, но обеспечивает развитие определенного опыта отношений в процессе реального группового или парного взаимодействия. Это опыт отношения «Я» и «Ты»,

«здесь и теперь», который предполагает непосредственность и отзывчивость, готовность открыто и естественно встретить проявления истинных чувств и т. п. Аутентичность терапевта, подлинность его проявлений – предпосылка развития аутентичности участника. Его собственный опыт – существенная составляющая процесса воздействия, поэтому он не просто носитель обратной связи (хотя это имеет место) или катализатор опыта, не имеющего к нему отношения. Упомянутые техники – всего лишь дополнение, а главным является отношение клиент – терапевт, которое и определяет природу эффекта.

Приведем некоторые из используемых в русле гештальттерапии средств психологической коррекционной работы. Например, организация направленного общения предполагает введение инструкции участникам высказываться, прямо обращаясь к своему собеседнику. В групповой работе вводится запрет на то, чтобы говорить о ком-то из присутствующих в третьем лице. На разнообразных способах ухода или ослабления контакта такого рода фиксируется внимание. Психолог может поделиться с клиентом своими наблюдениями за происходящим именно для того, чтобы привлечь его внимание. Он не делится выводами и заключениями о причинах наблюдаемого. Основная работа по обнаружению нового в себе, по его использованию – это дело клиента. Ему самому предоставляется возможность делать открытия под руководством психолога. Уже в этом отдельном, конкретном приеме просматривается лейтмотив стратегии работающего гештальттерапевта – заострить внимание клиента (участника группы) на том, что он делает в данный момент, чтобы помочь осознать, что он делает и как.

Помогая человеку вступить в более тесный контакт с собственным опытом, терапевт может попросить его усилить действие, которое он выполняет обычно, не придавая ему значения, или «задержать» переживаемое чувство, преувеличить его. Например, внимание обращается на легкое пожатие плечами. Психолог просит повторить, усилить это движение. Пока человек выполняет, его спрашивают, что он испытывает. Возможно, будет обнаружено подавленное чувство отчаяния, беспомощности или избегание участия и ответственности. При любом результате важно, что человек получает возможность как бы развернуть выраженные действия и чувства в более полно представленную и осознаваемую картину.

Для данного подхода вообще характерно подчеркивание роли невербальной коммуникации как подчас более реальной по сравнению с вербальной. Акцентируется значимость тех сведений, которые человек сообщает о себе на языке собственного тела. Внимание может быть обращено, например, на скрещенные руки, гримасы, улыбку, выражение глаз – их повторы могут интенсифицировать соответствующий эмоциональный контекст и делать более ясным скрытый внутренний смысл (помочь осознать, например, как человек смехом маскирует чувства гнева или боли).

Тот же прием преувеличения используется и в работе с вербальным материалом, в частности для исследования связи между речевым стилем и психологическим опытом человека. Перлз подчеркивал, например, значение использования личных местоимений как способа усиления чувства личной ответственности.

Как и в других вариантах гуманистической психологии, в данном подходе не придается особого, исключительного значения анализу прошлого опыта человека, оказавшегося в психологическом затруднении. Эта позиция существенно отличает рассматриваемый подход от предшествовавшей психоаналитической традиции. В психологической коррекции акцент перемещается на работу с теперешней ситуацией клиента, а не с ее истоками; основной реализуемый принцип – «здесь и теперь».

Встречающиеся своего рода перекосы временных координат могут оказываться помехами, блокирующими личностный рост. Человек, например, сосредоточивается преимущественно на своем прошлом, направляя активность на осмысление того, как могла бы сложиться жизнь,

выбери он иную профессию, или как могли бы сложиться отношения, допустим, с бывшим супругом и т. п. Иная крайность – сосредоточенность на построении планов, устремленных исключительно в будущее, что может сопровождаться неоправданно тревожными или в той же мере неоправданными радужными ожиданиями. По мнению Перлза, обе названные позиции могут рассматриваться как формы ухода от полного контакта с настоящим, как сопротивление принятию ответственности за него. Вопросы типа: «что?» и «как?» позволяют обратить клиента к настоящему. По Перлзу, вопрос «почему?», уводя в бесконечный разговор о прошлом, ведет преимущественно к рационализациям и самообману, отходу от непосредственности переживания настоящего момента, его осознания.

Неверно было бы сказать, что к прошлому не проявляется никакого интереса: оно важно в той мере, в какой связано со значимыми сюжетами теперешней жизни клиента. Речь идет в первую очередь о некоторых как бы незавершенных ситуациях. Работа с ними проводится через «перенос» этих ситуаций по возможности в настоящий момент: представить происходившее, например обиды в отношениях с родителями, так, как если бы оно происходило сейчас; стать как бы тем ребенком и вступить в контакт с воображаемым отцом, вернуться к соответствующим чувствам, но не просто в пересказе, а именно в переживании.

Решению данной задачи помогает, например, широко применяемая в рамках рассматриваемого подхода методика диалога. В ее реализации используется техника так называемого свободного стула (иногда называют «горячий стул»). Участник поочередно принимает на себя роли сторон значимого диалога, и внешним организующим подспорьем является его пересаживание в связи со сменой позиций с одного стула на другой. Это могут быть позиции его и противостоящего ему человека или две противоположные стороны его самого. Гештальттерапевт активно направляет диалог: напоминая, например, что пора поменяться местами, высказываться о том, что обсуждается; обращая внимание на невербальные проявления; заставляя повторять особо значимые сообщения и т. д. В аналогичной форме – через перенос событий в настоящее и организацию своеобразной ролевой игры – происходит и работа со сновидениями клиента.

Прием типа перенесения прошлого или будущего клиента в нынешнюю ситуацию, когда его активность направляется на преодоление переживаний, вызванных воспоминаниями, или на то, чтобы справиться с тревогой и беспокойством по поводу событий будущего, обозначается термином «направленное экспериментирование». В данном специфическом контексте цель эксперимента – дать участнику возможность с помощью ведущего исследовать самого себя в процессе переживания какого-либо эпизода. Книга Перлза «Гештальттерапия» (1951) представляет собой описание серии из 18 экспериментов, иллюстрирующих виды испытаний, которые предлагаются клиентам в реальном терапевтическом цикле.

Приведенные случаи отнюдь не исчерпывают все приемы, используемые в гештальттерапии, – мы упомянули лишь характерные примеры. Да и вряд ли возможен исчерпывающий перечень, поскольку изобретение техник продолжает практически каждый активно работающий в этой традиции психолог.

Завершая изложение основных моментов гештальттерапии, еще раз обратимся к характеристике позиции психолога-терапевта в этой традиции. В данном вопросе обнаруживаются одновременно и родство гештальттерапии со всей гуманистической западной ориентацией, в частности с подходом К. Роджерса, и несомненная ее специфичность. В гештальттерапии психолог предстает в активной и даже напористой позиции. Одно из важнейших требований к нему – владение мастерством сохранять надлежащий баланс фрустрации и оказываемой клиенту поддержки. Фрустрация существенна для личностного роста, полагает Перлз, ибо без нее у человека не возникает острая нужда мобилизовать

собственные ресурсы и убедиться в возможности действовать на их основе.

Блокированные преувеличенными страхами или катастрофическими фантазиями, люди могут оказываться в тупике безнадежности и сопротивляться новому опыту, изменению. Сопротивление часто выражается в высказываниях типа: «Не знаю, что делать, куда идти»; «Я так не могу» и т. п. В подобных ситуациях активизируются попытки манипулировать окружающими через принятие роли слабого, беспомощного, некомпетентного и т. д. Такая попытка может распространяться и на терапевта – терапевт обеспечит тем, что, клиент полагает, отсутствует в нем самом. Именно фрустрация, по Перлзу, приводит к открытию, что тупик существует не в реальности, но лишь в фантазии клиента. Более полное переживание собственного блокирования и вхождение в контакт со своими фрустрациями позволяют убедиться, что из страха перед катастрофическими ожиданиями клиент препятствует использованию собственных имеющихся возможностей, ждет от терапевта той активности, к которой способен и сам. Решение о том, в какой степени хотел бы клиент измениться, остается всецело за ним.

Существенно обратить внимание на два типа активности ведущего, характерной для групповой работы. В одном случае терапевт работает с одним из членов группы в паре, в то время как отдельные участники выступают наблюдателями. По завершении интенсивного, сфокусированного диадического контакта терапевт обычно просит членов группы дать обратную связь или отнести происходившее к своему собственному опыту. В последнем случае указанный тип работы получает продолжение. Однако возможен и другой вариант – поддерживаемая ведущим большая свобода спонтанных взаимодействий между участниками.

Опасность, которая подстерегает, особенно начинающего работать в данной традиции, терапевта, – сбиться на механическое проигрывание совокупности известных приемов. Это способ лишь закрепить формы неаутентичной коммуникации, а не выйти за их пределы.

Оценивая в целом подход гештальттерапии к проблемам психологического воздействия, представляется возможным отнести к нему основные принципиальные суждения, высказанные отечественными авторами при анализе западной гуманистической психологии (Фромм, 1986; Ярошевский, 1974). Оговорка необходима лишь одна. Гештальттерапия не представляет собой разветвленную теоретическую систему, включающую теорию личности, межличностных отношений, как например в «центрированной на клиенте» терапии Роджерса. У Перлза это прежде всего программа воздействия, исходные предпосылки которой развернуты и эксплицированы далеко не всегда. Именно в качестве практики психологического воздействия рассмотренный опыт, на наш взгляд, представляет несомненный интерес для решения локальных конкретных психологических задач. Естественно, что данный подход адекватен и ограниченному кругу клиентов, и определенному кругу проблем, что отмечается и его сторонниками.

В гештальттерапии наиболее выпукло представлена свойственная всей западной гуманистической психологии тенденция, как определяет ее Р. Мэй, к отрицанию мыслящего, рефлексизирующего, исторического человека и к сохранению лишь человека чувствующего, осязающего в «настоящий момент». Отмеченная позиция дает основание для принципиальной критики в адрес гештальттерапии.

Один из моментов, радикально отличающих этот подход, например, от бихевиоризма, – концепция активной личности. Однако при ближайшем рассмотрении оказывается, что основным объектом преобразования для человека выступает он сам; вся его активность направляется на познание самого себя, с тем, чтобы поверить себе, полагаться только на себя в противостоянии чуждому, невротизирующему внешнему миру. Предпосылкой роста личности оказывается не ее открытость окружающему миру, но прежде всего центрированность на

собственном внутреннем мире. Подобный акцент на обращенность личности внутрь себя весьма характерен для западной психологии в целом. Преобразующая деятельность человека по отношению к окружающему миру оказывается в принципе нерелевантной и «органически» исключается из психологического анализа.

Для Перлза характерны и свойственные гуманистической психологии либерально-критические тенденции, в частности озабоченность дегуманизацией человека в современном капиталистическом обществе. Однако неприемлемому низведению человека до уровня манипулируемого объекта противопоставляется альтернатива в виде направлений усилий исключительно на камерное развитие собственной личности, на осознание собственных потребностей и т. п. В гештальттерапии позиция личной ответственности человека подчеркнута распространяется только на самого субъекта этой ответственности и ни в коей мере не включает кого-либо из окружения: каждый – за себя. Вся активность человека направляется исключительно на снятие отчуждения в отношении к самому себе, отчужденное же отношение к миру принимается за константу. Идеал гармоничного контакта человека с самим собой оказывается самодовлеющим и в силу этого, на наш взгляд, вряд ли реалистичным.

В целом, формируя отношение к рассматриваемому подходу, не следует смешивать его философскую, социальную направленность и собственно психологические и особенно методические аспекты. Отмежевание от философской и теоретико-методологической ориентации гештальттерапии не должно сопровождаться отбрасыванием выработанных эффективных методических приемов, опирающихся на реальные психологические механизмы. В совокупности неоднородных, фрагментарных, порой сомнительных или противоречивых идей, на наш взгляд, четко проступают также конструктивные элементы, непосредственно «работающие» в практике социально-психологического тренинга. И задача в данном случае состоит в том, чтобы тщательно вычленили эти конструктивные элементы, переработать и развить их на новой философско-методологической и теоретико-психологической основе.

5.7. Заключение

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие основные выводы.

1. Социально-психологический тренинг является эффективным средством психологического воздействия, позволяющим решать широкий круг задач в области развития компетентности в общении. Объединяя в себе элементы реального и лабораторного эксперимента, он может рассматриваться в качестве перспективного научно-практического метода прикладной социальной психологии.

2. Активное использование социально-психологического тренинга для решения реальных практических проблем, его включение в различные звенья складывающейся в стране психологической службы являются актуальной задачей приложений социально-психологической науки. Основу контингента возможных участников групп социально-психологического тренинга составляют лица трех категорий: а) различного уровня руководители; б) люди, профессия которых предполагает интенсивное общение (педагоги, медицинские работники, психологи, люди, занятые в сфере обслуживания, и т. п.); в) люди, испытывающие серьезные трудности в общении (в рамках производственных, учебных коллективов, в семье и т. д.).

3. Практическое и теоретическое освоение социально-психологического тренинга неизбежно связано с восприятием опыта, накопленного в области рассматриваемого метода на Западе. Это восприятие должно быть достаточно дифференцированным. Отсекая неприемлемое философское и социальное обрамление метода, отделяя несостоятельные положения

соответствующих объяснительных теоретических схем, необходимо одновременно вычленять и удерживать рациональные элементы, относящиеся в первую очередь к области технологии психологического воздействия. Основу такого критического восприятия составляют базисные принципы и концептуальные структуры марксистской психологической и социально-психологической теории.

Исходными для анализа перцептивно ориентированного тренинга позициями марксистской психологической и социально-психологической теории являются: разработка проблем межличностного общения, социальной перцепции и обратной связи, принцип деятельностного опосредствования психологических и социально-психологических образований, идея соотнесенности результатов психологического воздействия с характером реализующего его общения, принцип органического единства интеллектуальных и эмоциональных аспектов психики, принцип активности личности.

Процедура тренинга включает три основные стадии: организационно-подготовительную, вводно-ознакомительную и диагностическую (коррекционную). В ходе тренинга его участники овладевают специфическими нормами группового общения, характеризующегося субъект-субъектностью, продуктивностью, глубиной. Необходимой предпосылкой и составляющей развития компетентности в общении взрослых людей является развитие ориентации в сложившемся индивидуальном опыте общения.

Перцептивно ориентированный тренинг позволяет в некотором смысле обратить ситуацию обычного повседневного восприятия, когда каждый человек воспринимает себя в основном изнутри, а другого – со стороны. В тренинге участники получают систематическую возможность видеть себя в основном со стороны, а своих партнеров по общению – изнутри.

Для социально-психологического тренинга характерно наличие ядерных и сопутствующих эффектов. Ядерные эффекты реализуют основные задачи тренинга. В случае перцептивно ориентированного тренинга к ним относятся эффекты диагностического типа, включающие: диагностику участниками группы конкретных представлений о себе; развитие обобщенных перцептивных знаний и умений, способствующих решению задач самодиагностики; развитие знаний и умений, касающихся диагностики партнеров по общению.

К числу сопутствующих эффектов перцептивно ориентированного тренинга относятся: развитие установки на социально-психологическую активность, развитие гуманистической установки на партнеров по общению, осознание общения как самостоятельной ценности, а также ряд эффектов психотерапевтического типа.

Социально-психологический тренинг вообще и перцептивно ориентированный тренинг в частности не могут рассматриваться в качестве лаборатории «роста личности», как это полагают, например, сторонники западной гуманистической психологии. В действительности, тренинг способен дать лишь побудительный толчок к глубоким личностным изменениям, которые затем могут развиваться и укрепляться в условиях реальной жизнедеятельности, являющейся единственной сферой и основным источником личностных перестроек.

Одной из определяющих особенностей перцептивно ориентированного тренинга является специфическая организация намеренной межличностной обратной связи, позволяющая интенсифицировать (сравнительно с условиями реального повседневного общения) процесс подачи и восприятия обратной связи и повысить уровень ее адекватности и информативности.

Наиболее важными базисными элементами механизма перцептивно ориентированного тренинга являются: построение группового процесса на основе субъект-субъектного общения, активизация и гармонизация эмоциональных и интеллектуальных аспектов общения, использование эффектов группового воздействия.

Литература:

- Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980.
- Активные методы обучения в природоохранном образовании / Под ред. Д.Н. Кавтарадзе. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.
- Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации / Под ред. А.А. Бодалева, Г. А. Ковалева. М.: Просвещение, 1983.
- Аллинг Э.Г., Миккин Х.Х.* О применении видеотренинга при обучении навыкам общения продавцов // Человек. Среда. Общение. Таллин, 1980.
- Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977.
- Андреева Г.М.* К построению теоретической схемы исследования социальной перцепции // Вопросы психологии. 1977. № 2.
- Андреева Г.М.* Процессы каузальной атрибуции в межличностном восприятии // Вопросы психологии. 1979. № 6.
- Андреева Г.М.* Социальная психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.
- Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А.* Современная социальная психология на Западе (теоретические направления). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978.
- Аникеева Н.П.* Воспитание игрой. М.: Просвещение, 1987.
- Анцыферова Л.И.* Некоторые теоретические проблемы психологии личности // Вопросы психологии. 1978. № 1.
- Арутюнян М.Ю., Петровская Л.А.* Обратная связь в системе восприятия человека человеком // Психология межличностного познания / Под ред. А.А. Бодалева. М.: Педагогика, 1981.
- Асмолов А.Г.* Деятельность и установка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.
- Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
- Атватер И.* Я вас слушаю. М.: Экономика, 1985.
- Асмолов А.Г.* Психология индивидуальности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.
- Богомолова Н.Н., Петровская Л.А.* К вопросу о методах активной подготовки к педагогическому общению // Советская педагогика. 1982. № 7.
- Богомолова Н.Н., Петровская Л.А.* О методах активной социально-психологической подготовки // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1977. № 1.
- Богомолова Н.Н., Петровская Л.А.* Социально-психологический тренинг как форма обучения общению // Общение и деятельность / Под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. Прага: Изд-во Карлова ун-та, 1981.
- Богомолова Н.Н., Петровская Л.А.* Социально-психологический тренинг – предпосылка развития общения учителя с учениками // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1980.
- Богомолова Н.Н., Петровская Л.А.* Социально-психологический тренинг и проблема познания человеком самого себя // Личность в системе коллективных отношений: Тезисы докладов. М., 1980.
- Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.
- Бодалев А.А.* Личность и общение: Избранные труды. М.: Педагогика, 1983.
- Братусь Б.С., Сурнов К.Г.* Методика формирования установки на трезвость у больных алкоголизмом // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1983. № 3.
- Василюк Ф.Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
- Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.

- Гальперин П.Я.* Введение в психологию. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976.
- Гоголь Н.В.* Мертвые души. Полн. собр. соч. В 5 т. Т. 5. М., 1960.
- Данилин К.Е.* Восприятие межличностных предпочтений в группе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1984.
- Добрович А.Б.* Глаза в глаза. М.: Московский рабочий, 1982.
- Добрович А.Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М.: Просвещение, 1987.
- Донцов А.И.* Психология коллектива. (Методологические проблемы исследования.) М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
- Емельянов Ю.Н.* Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1985.
- Жуков Ю.М.* Методические проблемы исследования межличностного восприятия в группе // Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
- Жуков Ю.М., Петровская Л.А.* Проблемы диагностики социально-перцептивной компетентности (в педагогическом общении) // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации. М.: Просвещение, 1983.
- Зейгарник Б.В.* Опосредствование и саморегуляция в норме и патологии // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1981. № 2.
- Исурина Г. Л.* Групповая психотерапия при неврозах: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1984.
- Кабанов М.М., Личко А.Е., Смирнов В.М.* Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. Л.: Медицина, 1983.
- Камычек Я.* Вежливость на каждый день. М.: Знание, 1974.
- Кан-Калик В.А.* Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987.
- Карвасарский Б.Д.* Психотерапия. М.: Медицина, 1985.
- Китайгородская Г.А.* Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.
- Кнебель М.О.* Поэзия педагогики. М.: Педагогика, 1976.
- Ковалев Г.А.* Активное социальное обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1980.
- Ковальчук М.А., Петровская Л.А.* Проблема группового тренинга в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1982. № 2.
- Коломинский Я.Л.* Психология взаимоотношений в малых группах. Минск: Народная асвета, 1976.
- Кон И.С.* В поисках себя: личность и ее самосознание. М.: Полит-издат, 1984.
- Корчак Я.* Избранные педагогические произведения. М.: Педагогика, 1979.
- Конец Л.В.* Влияние обратной связи на самоконтроль личности в общении: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1987.
- Кроник А.А.* Межличностное оценивание в малых группах. Киев: Наукова думка, 1982.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
- Лийметс Х.И.* Групповая работа на уроке. М.: Просвещение, 1975.
- Липкина А.И.* Самооценка школьника. М.: Знание, 1976.
- Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Лурия А.Р.* Об историческом развитии познавательных процессов. М.: Наука, 1974.
- Ляудис В.Я.* Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. М.: НИИ ОПП АПН

СССР, 1980.

Мелибруда Е. Я – ты – мы. М.: Прогресс, 1986.

Миккин Х. Цели, процессы и методы видеотренинга руководителей // Человек, общение и жилая среда. Таллин, 1986.

Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.

Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. М.: Просвещение, 1986.

Муздыбаев К. Психология ответственности. Л.: Наука, 1983.

Мюссэ А. Исповедь сына века. Л., 1970.

Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология // Тезисы докладов Всесоюзной конференции. М., 1981.

Наэм Дж. Психология и психиатрия в США. М.: Прогресс, 1984.

Парыгин Б.Д. Научно-техническая революция и личность. М.: Политиздат, 1978.

Петровская Л.А., Спиваковская А.С. Воспитание как общение-диалог // Вопросы психологии. 1982. № 5.

Петровская Л.А. Обратная связь как феномен социально-перцептивных процессов в группе // Межличностное восприятие в группе / Под ред. А.А. Бодалева. М.: Педагогика, 1981.

Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.

Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Полит-издат, 1982.

Полани М. Личностное знание. М.: Прогресс, 1985.

Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 1976.

Проблемы руководства научным коллективом: Опыт социально-психологического исследования / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Наука, 1982.

Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1987.

Пузырей А.А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.

Пушкин А.С. Евгений Онегин // Соч. в 3 т. М., 1985–1986. Т. 2. М., 1986.

Современная зарубежная социальная психология: Тексты / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

Соловьева О.В. Специфика обратной связи в межличностном общении: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1985.

Социально-психологические проблемы научно-технического прогресса / Под ред. Б.Д. Парыгина. Л.: Наука, 1982.

Социально-психологический климат коллектива: Спецпрактикум по социальной психологии / Под ред. Ю.М. Жукова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.

Стефанов Н. Общественные науки и социальная технология. М.: Прогресс, 1976.

Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.

Сухомлинский В.А. Избранные произведения. В 5 т. Киев: Радянська школа, 1979–1980.

Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975.

Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

Трусов В.П. Социально-психологические исследования когнитивных процессов. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980.

Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1981.

Форверг М., Альберг Т. Характеристика социально-психологического тренинга поведения // Психологический журнал. 1984. № 4.

Фромм Э. Иметь или быть? М.: Прогресс, 1986.

Хараи А.У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий // Психолого-педагогические проблемы общения. М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1979.

Хараи А.У. Социально-психологические механизмы коммуникативного воздействия: Автореф. дис... канд. психол. наук. М., 1983.

Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотехнические игры в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1985.

Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977.

Шихирев П.Н. Современная социальная психология в США. М.: Наука, 1979.

Шорохова Е.В. Тенденции исследований личности в советской психологии // Проблемы психологии личности. М., 1982.

Эткинд А.Н. Эмоциональные компоненты самоотчетов и межличностных суждений // Вопросы психологии. 1983. № 2.

Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. М.: Политиздат, 1974.

Advances in experiential social processes / C. L. Cooper, C. P. Alderfer (eds.). N.Y.: John Wiley & Sons, 1978.

Argyle M. The nature of social skill // Social skills and health. London: Methuen, 1981.

Beyond the hot seat: Gestalt approaches to group / B. Feder, R. Ronall (eds.). N. Y.: Brunner/Mazel, 1980.

Brammer L.M. The helping relationship. Process and skills. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1979.

Cognitive therapy with couples and groups / A. Freeman (ed.). N. Y.: Plenum, 1983.

Karoly P., Kanfer F. Self-management and behavior change: From theory to practice. Oxford: Pergamon Press, 1982.

Kratochvil S. Skupinova psychoterapie neurozu. Praha, 1983.

Meichenbaum D. Cognitive-behavior modification. N. Y.: Plenum Press, 1977.

Nisbett R., Ross L. Human inference: Strategies and shortcomings. N. Y.: Appelp-ton-Century-Crofts, 1980.

Progress in behavior modification / M. Hersen, R.M. Eisler, P.M. Miller (eds.). Vol. 9. N. Y., 1980.

Psychotherapy process / M.J. Mahoney (ed.). N. Y.: Plenum, 1980.

Research and practice in social skill training / A.S. Bellack, M. Hersen (eds.). N. Y.: Plenum, 1979.

Rogers C. Encounter groups. L: Penguin, 1975.

Rudestam K.E. Experiential groups in theory and practice. Monterey (CA): Brooks/Cole, 1982.

Raimy V. Misunderstanding of the self. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.

Small groups and personal change / P.B. Smith (ed.). L.: Methuen, 1980.

Small group communication / R.S. Cathcart, L.A. Samovar (eds.). N.Y.: Academic Press, 1976.

Yablonsky L. Psychodrama: Resolving emotional problems through role-playing. N. Y.: Basic Books, 1976.

Раздел VI. Проблема психологии общения в практике

6.1. Воспитатель – подросток: пути развития диалога⁴²

Во всех сферах деятельности педагога сегодня возрастает значимость мастерства его общения. Теперь уже явно недостаточно опираться лишь на здравый смысл, традиции, опыт. Совершенствование учебно-воспитательного процесса требует активного усвоения и целенаправленного использования психологических рекомендаций, основанных на выявлении соответствующих закономерностей и механизмов. Каковы же *основные способы возможного улучшения педагогического общения* (в области построения человеческих контактов в учебно-воспитательной деятельности педагога)?

Повседневное общение может развиваться в двух основных формах: *инструктивно-назидательное, монологическое*, при котором его участникам, по существу, отводятся роли активного инструктора и пассивного инструктируемого (общение по типу приказов, указаний, предписаний различного рода и т. п.), и *диалогическое*, которое характеризуется конструктивным сотрудничеством участников.

У педагога в общении с учеником часто преобладающей оказывается именно первая из указанных позиций – он авторитарно предписывает, диктует, назидает и т. п. В этих случаях общение сведено, по существу, к одностороннему – к голосу учителя. В ряде ситуаций педагогического контакта такого рода монолог уместен. Например, при передаче ученику определенной суммы готовых сведений.

Однако в практике воспитания эти ситуации являются частными, производными по отношению к общению в форме диалога, то есть душевного контакта-поиска решения общих проблем. Диалог, несомненно, является сущностью общения, и воспитание, реализуемое общением, без диалога невысказано. Именно в построении диалогического общения видели суть воспитания великие педагоги: В.А. Сухомлинский, Я. Корчак и др.

В современных условиях перестройка в области воспитания принципиально связана с овладением воспитателями мастерством диалога.

6.1.1. Основные особенности общения в форме диалога воспитателя с подростком

Диалог как взаимное доверие

Основным признаком общения как диалога является установление особых отношений, которые могут быть определены словами В.А. Сухомлинского: *духовная общность, взаимное доверие, откровенность, доброжелательность*. Диалог с воспитанником предполагает совместное видение, обсуждение ситуаций. Речь идет не обязательно о полном совпадении взглядов и оценок; первостепенно важен сам факт *совместной направленности* к разрешению проблем. Иными словами, диалог – это не устремленные друг на друга взгляды учителя и ученика, а взгляды того и другого, направленные в одну сторону. Именно тогда исчезает привычное единогласие воспитателя, уступая место подлинному диалогу – общению, в котором представлены голоса всех задействованных сторон. Здесь позиция педагога – это позиция заинтересованного, доброжелательного старшего товарища.

Доброжелательность предполагает умение наставника расположить воспитанника к себе.

⁴² Петровская Л.А. Воспитатель – подросток: пути развития диалога // учителям и родителям о психологии подростка / Под ред. Г.Г. Аракелова. М.: Высшая школа, 1990. С. 130–153.

Это очень важный момент в педагогическом общении: все, что исходит от уважаемого наставника, ученик воспринимает с большим желанием, радостью, легкостью. Именно искренняя, неизменная доброжелательность развивает готовность воспитанника сотрудничать, идти навстречу. Излишне же частое стремление «власть употребить» – приказать, принудить – может вносить вклад в формирование позиции сопротивления, противостояния учителю. Доброжелательные отношения, конечно, не гарантия от конфликтов, но тем не менее это весьма существенная предпосылка конструктивного подхода к их решению, важное условие развития взаимопонимания в общении. Что же необходимо для построения доброжелательного контакта?

Равенство психологических позиций участников диалога

Весьма существенной характеристикой диалогического воспитывающего общения является *равенство психологических позиций воспитателя и воспитуемого*.

Во-первых, это равенство означает признание активной роли, реального участия воспитанника в процессе воспитания. Здесь прежде всего имеется в виду признание и принятие воспитателем активного включения ученика в процесс познания, воспитания, а также развитие у него потребности в знании, самопознании, самовыражении, самовоспитании. По мнению В.А. Сухомлинского, нельзя говорить о воспитании там, где нет самовоспитания.

Это утверждение стало почти хрестоматийным, однако не всегда ясно, *как конкретно можно помочь воспитаннику занять позицию активности*. Важное направление усилий воспитателя здесь – это развитие сотрудничества, *сотворчества* с воспитанником. Именно опыт совместного решения проблем, совместные формы активности с педагогом, а также под его руководством с соучениками являются важнейшей школой самостоятельности. Сотворчество предполагает отказ от менторского диктата и утверждение иного типа отношений: совместного поиска знаний; принципиального, но доброжелательного совместного анализа результатов деятельности (общения в том числе); совместного поиска и исправления ошибок, просчетов. Такого рода совместность – принципиальный шаг на пути развития у воспитанника адекватной самооценки, активного самоконтроля.

Равенство психологических позиций участников общения как диалога отнюдь не означает полной схожести этих позиций – в учебно-воспитательном процессе у наставника и его подопечных свои права и обязанности. Но это равенство предполагает взаимное уважение, право ученика на то, чтобы его рассматривали как сотрудничающую личность.

Во-вторых, равенство позиций воспитателя и воспитанников в диалогическом общении заключается во *взаимности воздействия*. Активность воспитанника реализуется, в том числе, в виде воздействия на воспитателя. По этому поводу Я. Корчак писал: «Наивно мнение молодого воспитателя, что, надзирая, контролируя, поучая, прививая, искореняя, формируя детей, сам он, зрелый, сформированный, неизменный, не поддается воспитывающему влиянию среды, окружения и детей».

Готовность признать двусторонний, взаимный характер воздействующего эффекта общения – необходимое условие продуктивного построения педагогического контакта.

Для воспитателя эта задача не всегда проста. До последнего времени можно столкнуться с тенденцией представлять наставника человеком, все знающим, все постигшим, умеющим, не ведающим ошибок и сомнений: учитель всегда прав. Вряд ли это оптимальная позиция в общении. Действительно, педагог знает больше и больше умеет, но в то же время он должен быть готов вместе с воспитанниками продвигаться по пути самосовершенствования, воздействуя и одновременно испытывая влияние. Эта позиция имеет *принципиальное значение* для успеха воспитывающего контакта.

Готовность осмысливать, анализировать собственный опыт общения и на этой основе совершенствовать его – необходимая составляющая психологического облика педагога. Постоянная позиция наставника как эксперта во всех отношениях (а перечень тем общения для воспитателя не ограничен!) может приводить к издержкам в виде недостаточной готовности усомниться в собственном несовершенстве в том или ином отношении. И это уже путь к самоуспокоенности, противопоказанной на nive воспитания. Здесь поистине душа обязана трудиться и день, и ночь.

В-третьих, важнейшее условие равенства позиций в диалогическом воспитывающем общении состоит в необходимости для воспитателя уметь *видеть мир глазами воспитываемого*. По словам В.А. Сухомлинского, чтобы иметь доступ в чудесный дворец, имя которому детство, мы должны перевоплощаться, становиться в какой-то мере детьми. Только при этом условии нам будет доступна мудрая власть над воспитанником. Важно подчеркнуть, что равенство позиций отнюдь не означает, что воспитатель, строя диалог, должен снизойти до ребенка, – нет, ему предстоит подняться до «тонких истин детства». Незнание и непринятие во внимание позиции, оценок воспитанника, к сожалению, нередки в практике воспитания. Это может принимать, например, следующую форму.

В одном психологическом исследовании его участников, учеников старших классов, просили проделать такую процедуру: оценить по предложенному списку качеств (смелость, скромность, инициативность и т. п.) в пятибалльной шкале выраженность каждого из них у себя, со своей точки зрения, а затем с позиции кого-либо из родителей. Родителей просили поработать с тем же списком качеств и оценить их выраженность в баллах у своего ребенка со своей точки зрения и с позиции самого ребенка. Оказалось, что старшеклассники подчас были точнее в прогнозировании мнения своих близких. У родителей же порой вызывала недоумение просьба воспроизвести самооценки их детей: «Зачем это? Я же лучше знаю, что собой представляет мой ребенок».

Вряд ли может содействовать успешному контакту неведение воспитателя относительно очень значимой в подростковом и юношеском возрасте сферы собственных суждений и оценок.

Умение поставить себя на место другого человека, в значимой ситуации посмотреть на происходящее с его позиции – необходимый компонент психологического облика воспитателя.

Это путь к развитию взаимопонимания, без которого успех воспитательной работы сомнителен. Если же радости и заботы, мысли и настроения воспитанника остаются «за семью печатями», вряд ли контакт принесет желаемый воспитывающий эффект.

Известно, что мир подростков и юношества во многом свое-образен в сравнении с миром взрослых. И, естественно, педагогу необходимо знание психологических закономерностей, особенностей развития воспитанников разного возраста. Однако такого рода знания важно дополнить незаменимым источником вхождения во внутренний мир другого человека – *доверительным контактом*. Расположить к исповеди о личных переживаниях непросто, но, как правило, данная потребность у детей достаточно актуальна. Это показал, например, опыт известного педагога Ш. Амонашвили, который выделил специальное время приема по личным вопросам для младшеклассников.

Каждый человек – и взрослый, и подрастающий – имеет свои трудности, огорчения и нуждается в поддержке, совете, утешении. Переживания ребенка, подростка, юноши ничуть не меньше, а подчас и более острые, чем у взрослого. Воспитанник готов поделиться сокровенным

с наставником, которому верит. Если же он ждет только осуждения и приговора, вряд ли откровенный разговор состоится.

Довольно распространенным педагогическим упущением является попытка противостоят ошибочному мнению, взглядам воспитанника прямым его порицанием или «голым» отрицанием заблуждений.

В большинстве случаев таким способом можно добиться лишь внешнего благополучия – «оппонент», например, воздерживается от дальнейших высказываний своего мнения. Но мнение-то осталось! Гораздо надежнее и продуктивнее эффект противостояния проявляется в виде открытого спора, дискуссии, которые могут проходить или в доверительной беседе с воспитанником, или в форме специально подготовленного коллективного тематического диспута.

Не бояться споров, уметь их организовывать, учить продуктивному спору воспитанников – чрезвычайно актуально для педагога в современных условиях. Несколько ниже специально будет рассмотрена методическая сторона вопроса о способах проведения дискуссий (см. разд. 6.1.7).

6.1.2. Общение как взаимное познание участников

Характеризуя *компоненты общения*, социальные психологи выделяют в нем процесс познания человека человеком, коммуникативный обмен между участниками, а также взаимодействие участников. В воспитании-диалоге познание, *изучение воспитываемого – основной стержень*, на котором строится все общение с ним. Постоянное всматривание, вчувствование в эмоциональное состояние, внутренний мир, в происходящие изменения душевного строя, признание права на индивидуальность – все это создает основу правильного понимания личности подростка в процессе воспитания.

Особенностью познания партнеров в воспитании-диалоге является *несводимость результатов общения к оцениванию*. Откажитесь от категорических оценок!

В.А. Сухомлинский и Я. Корчак, например, постоянно подчеркивали, что в «педагогике сердца» нет места ярлыкам, раз и навсегда устоявшимся мнениям, жестко регламентированным оценкам. «Реже мы советчики, утешители, чаще – суровые судьи», – критически подчеркивал Я. Корчак. Отход от категоричного оценивания в воспитании-диалоге строится, с одной стороны, на признании развития, а значит, постоянной изменчивости подростка, на бесконечности процесса познания человека человеком. С другой стороны, он базируется на вере воспитателя во все то хорошее и сильное, что есть в личности каждого.

Воспитание подростка должно сводиться не к фиксации его проступков и недостатков, а к усилению всех положительных качеств и устремлений, мобилизации сильных сторон на борьбу с собственными слабостями.

На этом основывается лозунг воспитания-диалога «любить и уважать воспитанника таким, каков он есть». Это ни в коей мере не означает пассивности воспитателя, наоборот, является эффективным средством стимулирования успешного самовоспитания.

Требование минимальной оценочности в отношениях воспитателя-педагога и ученика не означает, что оценка вовсе устраняется. Известно, что познание другого человека обычно связано с его оценкой, с определенным отношением к воспринимаемому. Однако в данном случае предполагают развитие акцента на том, чтобы воспитанник, получая от воспитателя сведения о себе, учился сам давать себе оценки. Таким образом, речь идет не об устранении оценочного суждения, а об изменении его авторства, о формировании позиции, которую В.А. Сухомлинский определял как «видение себя в сложном многогранном окружающем мире». Из

опыта воспитательной работы известно, насколько повышается эффективность воздействия такого рода оценочных, а точнее, самооценочных суждений.

Постоянно присутствующая в диалоге задача понимать ученика предполагает проникновение в мир ценностей, идеалов, стремлений, переживаний, которые стоят за поведением воспитанников. Эта задача решается и посредством открытого доверительного контакта, и с помощью внимательного анализа поступков, и путем пристального всматривания, вчувствования в состояние другого человека.

Суть эмоциональной организации строя диалога можно определить как взаимное проникновение в мир чувств и переживаний друг друга, как соучастие сердца. Вчувствование в другого человека – это основа развития сочувствия, сопереживания в общении, столь необходимых для достижения взаимопонимания. «Печаль, а не гнев, сочувствие, а не мстительность» – такова, словами Я. Корчака, палитра эмоциональных реакций диалогического общения.

Уделяя особое внимание эмоциональной стороне воспитания, необходимо подчеркнуть *важность искренности и естественности в проявлении эмоций*. Подчас воспитателю легко удастся скрыть свои мысли, но сокрытие чувств требует огромных усилий – приходится управлять мимикой, жестами, позой, интонацией, и, как правило, это легко обнаруживается. В такие моменты диалог нарушается, поэтому опытные воспитатели не боятся проявлять все разнообразие собственных чувств. Лучше поделиться своей печалью, нежели пытаться скрыть ее под маской напускного веселья. Именно это и определяет диалогическую тональность общения.

6.1.3. Общение как коммуникативный обмен

До сих пор речь шла об общении как способе познания его участниками друг друга. Теперь будет приведена характеристика общения как *процесса обмена информацией*, различными сведениями участников друг о друге и выделены моменты, существенные в воспитательной работе педагога.

Общение в форме диалога обычно связано с *открытой позицией участников*. Небоязнь открыть партнеру собственную позицию – свои оценки и чувства, раздумья и сомнения – позволяет делиться не только готовыми «формулами» жизни, но и опытом ее осмысления. Это действенный способ пригласить воспитанника к аналогичной доверительности. И подросток, и юноша, как правило, испытывают потребность в близком контакте со взрослыми, но именно с теми из них, которым доверяют. Подчас с наставником, если он стал человеком, которому доверяют, легче обсудить некоторые волнующие проблемы и трудности, чем с ровесниками или родителями, где может останавливать, например, боязнь предстать слабым.

Одним из средств реализации открытости являются, в частности, *персонафицированная манера высказываний* («я полагаю», «я думаю», «я считаю» и т. п.) и по возможности минимизация обезличенных суждений типа «обычно считается», «говорят» и т. п., которыми часто заменяется высказываемое личное мнение. Воспитателю нужна постоянная готовность к прямому или подразумеваемому вопросу воспитанника: «А что думаете лично Вы?» Проявление инициативы в данном отношении – это использование апробированного в воспитании пути личного примера.

Открытость воспитателя способствует развитию необходимого для продуктивного общения климата доверия, психологической безопасности.

Однако это предполагает не только готовность и умение предъявить собственную позицию, но и готовность, умение воспринять позицию воспитанника. Здесь имеется в виду

целый спектр умений, и прежде всего следует назвать *умение выслушать собеседника*. Оно довольно дефицитно в современном общении. Ныне большинство предпочитает роль сообщаемого нечто – коммуникатора; и педагог в этом отношении не исключение, тем более что для него роль коммуникатора в процессе обучения традиционна.

Однако в воспитании однонаправленность коммуникации – только от наставника к воспитаннику – явно недостаточна. Для подростков и юношей в контакте со взрослыми существенной является потребность, а значит, и поиск понимания значимых для них проблем и переживаний. Открытый контакт позволяет вскрыть волнующие воспитанника проблемы, его трудности и тем самым сделать шаг к взаимопониманию и совместному поиску решений.

Умалчивание, как показывает опыт, – это форма ухода от трудностей и путь лишь к ненадежному внешнему благополучию. То же относится и к неумению прислушаться к отличающемуся мнению, к подмене стремления вникнуть желанием отвергнуть с порога. Отказывать иному мнению в реальности, «закрывать на него глаза» – не лучший способ иметь с ним дело, в частности, отнюдь не способ преодолевать «инакомыслие», если в этом возникает необходимость.

В целом, как показывает опыт работы, например В.А. Сухомлинского, общение-диалог развивает у воспитателя и воспитанников уверенность в собственных силах и в то же время критическое отношение к себе, уважение и требовательность к окружающим людям и одновременно готовность к творческому решению встающих проблем и веру в возможность их разрешения.

Названный комплекс представляет различные грани активной социально-психологической позиции личности, на формирование которой направлена ситуация общения-диалога.

6.1.4. Воспитатель как инициатор диалога

Центральная роль в реализации общения как диалога принадлежит воспитателю. Воспитатель, в задачу которого входит «воспитание доброго сердца», сам должен быть устремлен к человеку, дорожить другим человеком, иметь постоянную потребность вкладывать свои силы в другого человека, учиться чувствовать и понимать душевное состояние другого, быть способным ставить себя на его место. Таков перечень качеств, в первую очередь необходимых воспитателю для построения диалогического общения с воспитанниками.

«Как сформировать, развить в себе эти качества? Ведь все еще не утратили актуальности печальные портреты иных воспитателей: один все ставит под сомнение, скрупулезен, обвиняет попеременно себя (реже), детей (часто), условия труда (всегда); другой знает, умеет, может – купается в своих достижениях и подвигах, неважно, что на руинах растоптанных сердец и умов, желая трудиться, любви к книге, жизни». К таким воспитателям обращался Я. Корчак, предупреждая, что тому, кто, присматривая за вверенными ему детьми, не в силах подойти к себе критически, угрожает большая опасность.

Путь развития способности к диалогическому воспитывающему общению – это прежде всего *путь непрерывной собственной творческой работы*, путь постоянного самосовершенствования.

Специальная психологическая подготовка является важным направлением совершенствования повседневного межличностного общения. Подобно тому, например, как знание правил техники безопасности необходимо для овладения технической профессией, умение общаться предполагает в качестве важного момента осведомленность о возможных издержках в этой сфере. Осмысление, с одной стороны, помех, затруднений, характерных для межличностного общения, а с другой – уяснение условий и факторов, благоприятствующих

общению, – важная предпосылка успеха в этой области.

Однако совершенствование общения – это область, где прирост психологических знаний через традиционное повышение информированности – важное, но явно недостаточное средство. Здесь остро стоит задача органического сочетания знаний и умений, задача преодоления разрыва между теорией и практикой общения. Использование традиционных форм прослушивания лекций и чтения соответствующей литературы, просмотра кинофильмов и телепрограмм может в этом помочь, но при условии, если дело не ограничится получением обезличенных сведений о человеческом общении вообще (как люди общаются). Задача состоит в том, чтобы на этой основе происходило узнавание особенностей собственного общения (как я общаюсь), а затем и его коррекция, если это необходимо.

«Безличное» освоение психологии не является оптимальным путем совершенствования общения. «Прикладывание», «примеривание» узнаваемого к себе облегчает оценку собственного стиля, манеры общения, с тем чтобы на этой основе строить соответствующую коррекционную работу.

Можно рекомендовать в конце каждого дня или нескольких дней проводить ретроспективный анализ своей практики общения за день, ее отдельных беспокоящих фрагментов.

Воспитателю важно научиться признавать наличие определенных собственных затруднений, не решенных в сфере своего общения задач, и это будет первый шаг к их решению .

Опыт показывает, что педагогам такой шаг дается отнюдь не просто. Да, может быть трудным класс или отдельные ученики. Но ситуации общения таковы, что за их результат «ответственны» все участвующие стороны. Следовательно, учитель всегда – и в случае успеха, и в случае неудач – вносит свой вклад в исход общения. Каков он, этот вклад?

Трудность ответа на данный вопрос может быть связана, в частности, с отсутствием обратной связи в общении педагога. Одной из важных составляющих всякого межличностного общения является обмен между партнерами сведениями друг о друге. Известно, что в большинстве случаев человек не оставляет при себе и только для себя знания о другом человеке. Узнавая человека, мы в том или ином объеме, в определенной форме как бы возвращаем ему приобретенные знания о нем. В социальной психологии этот феномен получил название *межличностной обратной связи* .

6.1.5. Обратная связь – важнейшая составляющая педагогического общения

Известно, что обратная связь является важнейшим механизмом всякого обучения. Получаемые посредством нее сведения позволяют, в частности, вносить поправки в процесс обучения, когда это оказывается необходимым. Эта коррекция обучения, основанная на обратной связи, весьма существенна и в ситуациях познания людьми друг друга. Каждый человек оказывается как бы в потоке обратной связи от окружающих людей. Но прежде всего представления о человеке значимых для него людей оказывают непосредственное влияние на развитие адекватной самооценки. В круг таких значимых для подростков и юношей людей могут входить сверстники, родители, учителя.

Педагоги постоянно находятся в позиции подающих обратную связь своим ученикам – таково одно из требований их профессиональной роли. В связи с этим встает вопрос: следуют ли они при этом психологически оптимальным путем? Другой, не менее важный вопрос: известно ли педагогам мнение учеников о своих наставниках, склонны ли они знать это мнение?

Опыт показывает, что повседневное общение, педагогическое в том числе, часто протекает таким образом, что передача и получение возвращенной информации в процессе межличностного контакта сталкивается с целым рядом трудностей. Эти трудности могут приводить к сбоям в достижении взаимопонимания, и, следовательно, общение становится поверхностным, неудовлетворяющим, а порой конфликтным.

Два основных звена в цепи следования обратной связи – звено передачи обратной связи и звено ее получения – не вполне равноценны с точки зрения их влияния на конечный результат. Оказывается, получение обратной связи в значительной мере определяется тем, как человек «подает» другому свое представление о нем. Успешность межличностного контакта в большой мере находится под влиянием таких характеристик обратной связи, как ее содержание, форма, объем.

В повседневном общении обратная связь часто выступает в косвенной, завуалированной форме и именно поэтому не дает реальной информации. Так, преподаватель может долго оставаться в неведении относительно действительного негативного мнения о нем обучаемых: они, например, «опасаются», выразив свое негативное отношение, получить заниженную оценку своим знаниям. В результате подобной деформации обратной связи человек может оказаться как бы запертым в мире собственных иллюзий относительно самого себя, что, несомненно, мешает нахождению общего языка в общении. Подобные ситуации среди педагогов, к сожалению, не редкость.

Интересно отметить, что зачастую выбор косвенной, а не прямой формы передачи сведений характерен для случаев, когда обратная связь по содержанию является позитивной. Например, это может происходить из опасения прослыть льстецом.

Приведенные примеры относятся к ситуациям, когда получателем обратной связи, ее адресатом оказывается педагог. В случаях же обращения педагога к воспитаннику ситуации выглядят часто иначе. Здесь обратная связь может оказываться неполной, причем за счет сокращения именно позитивной обратной связи, что по результатам психологических исследований отрицательно влияет на воспитательный процесс. Позитивная обратная связь, содержащая одобрение тем или иным проявлениям подростка и юноши, служит подкреплением их достоинства и ценности. Однозначно негативная обратная связь – это часто подкрепление несостоятельности воспитанника. Без негативных оценок общение, естественно, невозможно. Однако как часто воспитатели безоглядно и неоправданно увлекаются ими! И это не остается бесследным: под влиянием реакций педагога у воспитанника складывается его оценка самого себя.

Если систематическое одобрение укрепляет уверенность в своих силах и возможностях, то однозначный негативизм обратной связи приводит к ее отвержению, неприятию, развивает чувство неполноценности, неуверенности человека в себе. Облик каждого из воспитателей и каждого из воспитанников может давать основания и для критического отношения, и для похвалы.

Порой в педагогическом контакте первая позиция дается и реализуется легче, чем вторая, тогда как оптимальным является их сочетание. Внимание и уважение к партнеру, которые он реально чувствует, создают тот необходимый фон общей психологической поддержки, который делает человека восприимчивым к критическим суждениям в его адрес.

Подростки мечтают о педагоге, рядом с которым «чувствуешь себя человеком уважаемым, нужным, становишься лучше». О педагоге, который «не скрывает твои недостатки, но говорит о них без окриков и угроз. Для такого человека хочется все сделать. На него стараешься быть похожим».

Определенные трудности контакта могут возникать в случае прямой обратной связи,

которая содержит негативную информацию и дается в форме общей оценки. Например: «Ну и профан же ты!» Кстати, именно такая обратная связь в повседневной жизни обычно ассоциируется с понятием «ссориться». Как правило, она провоцирует на отвержение, невосприятие той, может быть, конструктивной информации, которая в ней содержится. Исследования показывают, что негативная оценочная обратная связь способствует актуализации психологических защитных механизмов личности, и человек оказывается менее способным к адекватному восприятию.

Налаженная обратная связь существенна в любом контакте. Особенно актуальной является проблема адекватных форм обратной связи в ситуациях педагогического общения, когда его сторонами выступают учитель и ученики, родители и дети. Основную направленность подобного общения составляет психологическое воздействие, успешность которого предполагает, в частности, умение воспитателя в соответствующей, корректной форме сделать так, чтобы обратная связь была правильно понята и принята воспитанником. В связи с этим чрезвычайно важно, насколько в ансамбле профессиональных качеств преподавателя представлены и развиты, во-первых, *наблюдательность* в отношении своего внутреннего мира и внутреннего мира другого, его и своего места в системе межличностных отношений; во-вторых, соответствующие *коммуникативные умения*, включающие в том числе навык использования обратной связи с определенными характеристиками.

Умение видеть человека необходимо дополнять умением сказать ему о том, как, каким вы его видите в каждом конкретном случае, с тем чтобы эта информация была принята и по возможности конструктивно использована.

Если воспитатель имеет иллюзорное представление о себе, о воспитываемых, о том, как они его воспринимают, то глубокое взаимопонимание с учеником, подростком в этом случае исключено, а следовательно, вряд ли можно рассчитывать на успех воспитательной работы в целом.

Вышеизложенное могло создать впечатление, что в формах подачи обратной связи есть только две альтернативы: одна – по существу, уклониться от обратной связи, передав ее воспринимающему в завуалированном, малопонятном виде, другая – подать ее в форме всеобщей оценки, спровоцировав, возможно, ссору. Однако подобное заключение о том, что в данном случае «третьего не дано», ошибочно. На самом деле этим «третьим» выступает обратная связь, подаваемая при соблюдении определенных условий.

Эти эмпирически установленные условия являются, как показывает опыт, необходимыми предпосылками *эффективной обратной связи*, то есть такой обратной связи, которая и прямо несет человеку реальные сведения о том, как он воспринят, и дается в форме, способствующей ее принятию, а следовательно, возможному конструктивному использованию. Ниже кратко рассмотрены основные условия развития эффективной обратной связи.

Важная предпосылка возникновения эффективной обратной связи – ее *описательный характер*. Как уже отмечалось, обратная связь, поданная исключительно в оценочной форме, либо мало информативна, либо актуализирует психологические защитные механизмы, что приводит к отвержению или формированию ответной негативной реакции. Пожелание воспитателю не увлекаться общими категоричными оценочными суждениями не означает, что оценка вовсе устраняется. Задача воспитателя в подобных случаях сводится прежде всего к тому, чтобы представить материал для самостоятельной оценки. Для этого можно, например, обратиться к описанию собственных чувств, сопровождающих восприятие конкретного проявления воспитанника. Простейшая обратная связь в такой форме может выглядеть, например, следующим образом: «Когда ты неуместно шутишь, как сейчас, я испытываю раздражение». В истинности такого высказывания трудно усомниться – здесь

педагог-коммуникатор говорит о самом себе, о своем состоянии. В результате возрастает вероятность того, что информация будет, по крайней мере, услышана и, возможно, заставит задуматься.

Описательность обратной связи – одна из образующих атмосферы доверия и психологической безопасности в общении.

Конечно, это условие отнюдь не гарантирует, что человек всякий раз будет испытывать удовольствие от прямой обратной связи. Однако, как показывает опыт, в общей обстановке доверия и заботливого отношения возрастает вероятность принятия человеком огорчающих его сведений относительно себя. И это самое главное. Тем самым создается предпосылка осмыслить себя в ситуациях общения, свои сильные и слабые стороны.

Важным условием продуктивности обратной связи оказывается ее неотсроченность.

Обычно наиболее полезной выступает обратная связь «по горячему следу», конечно, с учетом готовности к ней воспринимающего. Отсроченная межличностная информация по поводу чего-то происшедшего давно может быть просто искажена фактором времени. Разбор проступка ученика через неделю после его «свершения» обычно малоэффективен.

Обратная связь по возможности должна относиться к конкретному проявлению в общении, отдельному поступку, а не к поведению вообще, к конкретному человеку, а не к людям вообще, и исходить из конкретного источника.

С этой точки зрения суждение типа «Мне не нравится сегодня твое недовольное настроение на уроке» предпочтительнее высказывания «Всегда ты чем-то недоволен».

В завершение, ниже будет приведено несколько высказываний старшеклассников, в которых они характеризуют своих учителей и формулируют сокровенные ожидания по отношению к наставникам. Эти высказывания взяты из исследования горьковских психологов, педагогов и врачей: «Считаю проблему отношений учителей и учеников самой актуальной проблемой в современной школе. Сейчас эти отношения не из лучших. Не все учителя хотят понять нас, да мы и сами не идем им навстречу»; «В настоящее время для меня учитель – это человек, знающий свой предмет, но не питающий к ученикам доверия, искренности...» Есть много восторженных, благодарных откликов. А вот и конкретные пожелания: «Чтобы улучшить отношения, надо быть ближе друг к другу...»

Если присмотреться к содержанию пожеланий воспитанников, высказываемых в их суждениях об идеальном педагоге, они далеко не фантастичны. Знать их, ориентироваться на них (естественно, не слепо и не буквально) просто необходимо в непрерывном процессе совершенствования педагогом своей профессиональной пригодности. «Идеальный учитель считается с мнением ученика!»; «Не занижает и не завышает отметок!»; «Видит в лице ученика человека»; «Если плохое настроение, не срывает его на ученике». (По социологическим данным, на вопрос «Что тебе портит настроение в школе?», 60 % школьников ответили: «Настроение учителя...»)

Вряд ли можно считать нереальной, невыполнимой, например, эту конкретную задачу повышения уровня контроля педагогом своего настроения. Началом же работы по совершенствованию самоконтроля, толчком к такого рода активности может быть получение соответствующей межличностной обратной связи.

6.1.6. Диалог и конфликт в обучении и воспитании

Процесс обучения и воспитания, как и всякое развитие, невозможен без противоречий, конфликтов. К сожалению, в теории и практике воспитания распространено мнение, что конфликты в педагогическом общении – явление отрицательное и потому нежелательны. Они

свидетельствуют лишь об изъянах, недостатках воспитательной работы. Обращает на себя внимание направленность большинства исследований в области конфликта – это поиск путей его устранения, избегания любой ценой.

В действительности, однако, конфликт, будучи острой формой проявления противоречия, выполняет не только негативную, но и *конструктивную функцию*. При выяснении роли конфликта принципиально важен конкретный подход. Один и тот же конфликт может быть разрушительным в одном отношении и конструктивным в другом, играть негативную роль на одном этапе развития, в одних конкретных обстоятельствах и позитивную – на другом этапе, в другой конкретной ситуации.

Исследования проблем педагогического вмешательства в конфликт обнаруживают, что педагоги часто испытывают затруднения в их решении. Конфликтные ситуации действительно нарушают сложившийся, привычный ход событий, но они и открывают возможность для развития нового опыта участников, для выхода на новый уровень взаимодействия. В этих ситуациях, как правило, заложены две возможности: можно воспринять конфликт как угрозу своему «Я» – своему престижу, например, личному благополучию, а можно отнестись к конфликту как шансу решить назревшие противоречия и тем самым продвинуться в развитии личности и ситуации. В первом случае обычно это непродуктивное отношение к конфликту, «отстаивание чести мундира», во втором – продуктивный подход.

Как будет разрешена конфликтная ситуация, определяется не только и не столько характером самого конфликта, сколько отношением педагога к ситуации.

Как он воспримет конфликт, как отнесется к нему – это оказывается решающим для преодоления сложной ситуации.

Исследования, проведенные на контингенте студентов педагогических вузов, обнаружили достаточно высокую готовность будущих педагогов пользоваться репрессивными мерами в сложных педагогических ситуациях, каковыми являются конфликты. Распространено восприятие конфликта как личной угрозы; переживание в связи с этим нервно-психического напряжения часто приводит к стремлению «сохранить лицо»; естественно снять это напряжение, используя, например, унижающие достоинства воспитанника характеристики, угрозы наказания. В результате негативное эмоциональное состояние снимается или минимизируется, однако действительное устранение конфликтной ситуации не достигается.

Продуктивность в разрешении педагогически сложных ситуаций предполагает прежде всего выраженную готовность учета позиции другого, в данном случае воспитанника, его интересов, мотивов, возможностей и т. д. Сохранение позиции сотрудничества с воспитанником и в условиях конфликта – принципиальный момент в спектре умений педагога.

Односторонность и категоричность («Я лучше знаю, как ему здесь нужно поступить!»), желание «власть употребить», неумение выслушать – плохие помощники в конфликтных ситуациях. В плане воспитания это приводит к неблагоприятным последствиям в виде неприязни, отчуждения, затрудняющих или разрушающих контакт. В исследованиях было выявлено, что продуктивность в решении конфликтных ситуаций падает, если участники фиксируются на упреках и обвинениях в адрес партнера, если уклоняются от ответственности за возникновение конфликтных отношений. Кому как ни педагогу проявить инициативу в принятии этой ответственности!

Правильное отношение к конфликту предполагает его восприятие не как досадной помехи, а как творчески решаемой задачи. Конфликт играет активную познавательную роль: он дает возможность практически проверить, усовершенствовать имеющиеся у сторон образы друг друга и общей ситуации. Для педагога конфликт представляет возможность ускоренного продвижения в понимании личности воспитанника и стимул к собственному росту. Если острая

ситуация воспринимается как получение обратной связи, это способствует развитию самоанализа, критичности, связанной, в частности, с переосмыслением представлений о себе, своих резервных возможностях. Вскрывая объективные расхождения, существующие между сторонами, «узкие места» личности педагога и (или) воспитанника и устраняя их на стадии разрешения, конфликт освобождает отношения от подтачивающих их помех и тем самым способствует стабилизации, оздоровлению контактов.

От педагога требуется немалое мастерство для распознавания *подлинного конфликта*, когда он скрывается, например, за некоторым другим, поверхностным. Возникшее столкновение может служить проявлением другого, обычно более серьезного, возможно, неосознаваемого конфликта. Важно помнить, что конфликт может распространяться: например, конфликт по одному поводу может перейти в конфликт по другому поводу. В этом случае восстановить его подлинные предпосылки – непростая задача. Это, в частности, происходит, когда конфликт, возникший на личной почве, перестает в деловой и обратно. Могут быть ошибочно поняты сами стороны конфликта: например, педагог порицает воспитанника за то, что тот был вынужден сделать, исполняя предписание родителей.

При исследовании взаимоотношений в классах учителю довольно часто приходится сталкиваться с серией, на первый взгляд, неоправданных, частных конфликтов, которые на самом деле представляют какой-то более глубокий, серьезный конфликт. Последний, являясь базовым, распространяется, обрастая совокупностью внешних, более мелких конфликтов. Здесь можно говорить о своего рода истории конфликтных отношений.

В плане *управления конфликтом*, с одной стороны, существенна его, по возможности своевременная, диагностика, распознавание симптомов. С другой стороны, необходимо иметь в виду, что общение – это в значительной мере творчество: в нем всегда есть нестандартные ситуации, нечто такое, к чему невозможно целиком подготовиться заранее, чему невозможно наверняка заранее научиться и для чего приходится заново искать собственные решения. В воспитательной работе постоянно возникают новые ситуации, когда в условиях большого набора альтернатив педагогу предстоит принять нестандартное решение, ориентируясь на специфические особенности данного конкретного положения, его конкретных участников, а также свои собственные возможности. Отсюда следует важность позиции открытости поиску нового – знания, опыта, умения импровизировать, действовать за рамками предусмотренного, преодолевая приверженность к старым сложившимся образцам, страх перед неизвестностью, недоверие к себе, боязнь быть застигнутым врасплох и т. п.

6.1.7. Дискуссия как инструмент диалога

Существенным подспорьем в практике педагогического общения является групповое обсуждение, или *групповая дискуссия*. Здесь имеется в виду целый комплекс функций, которые она может выполнять: это и школа общения-диалога, и средство коллективного решения проблем, и метод критического усвоения знаний. Дискуссия позволяет прояснить собственную позицию, выявить многообразие подходов, точек зрения по какому-либо вопросу и в результате обмена ими обеспечить всестороннее объемное видение предмета.

Один из известных эффектов дискуссии – развитие у участников *позиции децентрации* в общении, предполагающей отход от неосознанного приписывания качеств собственного «Я» другим людям, от восприятия своей точки зрения как единственно возможной. Важно заметить, что развитие позиции децентрации недостижимо в контексте отношений принуждения. Лишь в условиях кооперации происходит действительное осознание существования других точек зрения, развивается способность к сотрудничеству с другими людьми посредством

координации своей точки зрения и других.

Известно, что самостоятельный поиск и принятие решения делает его более значимым, чем решение, преподносимое со стороны. Поэтому участие в нахождении адекватного решения заданной конкретной проблемной ситуации оказывает большое воздействие на формирование соответствующих знаний и умений, необходимых для решения аналогичных проблем в реальной действительности. Таковую возможность тоже представляет дискуссия.

Групповая дискуссия по самой своей сути является общением-диалогом, противостоящим практике односторонне-манипулятивного воздействия. Конечно, ее тоже можно свести к монологу: «Скажи ты... Нет, садись, неправильно». Это, естественно, не дискуссия.

Организация дискуссии предполагает обеспечение некоторых внешних *условий-предпосылок*. К их числу можно отнести численность участников – рекомендуется не более 15 человек, с тем чтобы действительно все приняли участие, так что, если дискуссия проводится в классе, его целесообразно разбить на 2–3 подгруппы. Желательно заранее установить (выбрать) время окончания дискуссии. Рядное расположение учеников в классе во время уроков не стоит воспроизводить во время дискуссии, здесь лучше сидеть «лицом к лицу», например, образуя круг или подкову. Такое пространственное размещение позволяет всем участникам хорошо слышать и видеть друг друга, давая тем самым возможность воспринимать и широкий спектр невербальных проявлений (мимику, позы, жесты и т. п.).

В организационном плане развитие дискуссии можно разделить на следующие фазы:

- 1) определение целей и темы дискуссии;
- 2) сбор информации (знаний, суждений, мнений, новых идей, предложений всех участников дискуссии) по обсуждаемой проблеме;
- 3) упорядочение, интерпретация и совместная оценка полученной в ходе обсуждения информации (возможно, выработка коллективного решения);
- 4) подведение итогов дискуссии: сопоставление целей дискуссии с полученными результатами.

Четкое осознание участниками дискуссии, и особенно ее ведущим, конкретных целей, квалифицированное формулирование темы, сопоставление различных мнений по одним и тем же вопросам в ходе дискуссии, соответствующее распределение времени между ее различными этапами, подведение частичных результатов дискуссии на этих этапах, а также сопоставление в заключении ее первоначальных целей и полученных результатов можно считать важными *предпосылками эффективности процедуры дискуссии*.

Общая цель дискуссии – раскрытие или решение какой-либо проблемы («Что такое дружба? Как выбирать профессию? Какой ты представляешь хорошую семью?») – в каждом отдельном случае конкретизируется в комплексе более частных целей (задач), например таких, как сбор и упорядочение информации по обсуждаемой проблеме, поиск различных подходов, их интерпретация и обоснование, выбор оптимального пути решения. В конкретной дискуссии все эти задачи могут выступать либо последовательно, либо одна-две из них.

В целом умения, необходимые ведущему дискуссии, можно сгруппировать в следующие блоки.

1. Умение решать стоящие предметные задачи-проблемы (не допускать отклонений обсуждения от темы, по ходу работы группы подводить частичные итоги и т. п.).

2. Умение построить и развить отношения группы участников дискуссии (познакомить их друг с другом, если в этом есть необходимость, поддерживать деловую и доброжелательную атмосферу, не допускать личных стычек и т. п.).

3. Умение входить в продуктивный контакт с каждым отдельным участником дискуссии (выслушивать каждого, активизировать пассивных, отмечать вклад каждого в общий результат

и т. п.).

Какие же *основные аспекты отношений с группой* активизирует ведущий для достижения указанных целей? Обеспечение диалогического характера общения с участниками предполагает, во-первых, что педагог строит свои отношения с группой не только по принципу пристраивания «над нею» как эксперта, но и по принципу работы в ней и с нею, осознанно выполняя в контексте групповой дискуссии две роли – участника и ведущего. С этого собственно и начинается реализация основного принципа общения-диалога – равенства психологических позиций сторон.

Как уже отмечалось, существенной особенностью взаимодействия партнеров в диалоге является его несводимость к оцениванию: позиция сурового судьи, то и дело выносящего свои оценки-приговоры, неуместна для ведущего групповой дискуссии. Избегание категоричного оценивания ни в коей мере не означает пассивной позиции ведущего. Здесь идет речь о перенесении акцента на то, чтобы участники учились сами давать оценки своим суждениям.

Пристальное внимание к каждому участнику, постоянное *желание помочь*, понять выступают важной предпосылкой возникновения доверительности в общении. Это предполагает и соответствующие требования к ведущему. Его готовность и способность к слушанию и пониманию каждого участника – важный вклад в создание продуктивного для работы психологического климата.

С этой точки зрения вряд ли правильно использовать в дискуссии властное, жесткое ограничение обсуждения со стороны педагога-ведущего. Впрочем, развивая практику дискуссий в общении с воспитанниками, педагог лишь поначалу может брать на себя роль ведущего, затем ведущих может быть два – сотрудничающие педагог и воспитанник, затем два воспитанника, и наконец, за эту задачу берется каждый из воспитанников по добровольной очередности, выполняя ее совместно и (или) самостоятельно.

Среди *типичных трудностей в проведении дискуссии* могут быть отмечены такие, как нежелание включаться в нее (наличие участников-«молчунов»); переключение обсуждения с проблемы на личности; излишняя горячность; слишком долгие выступления отдельных участников, которые становятся как бы «монополизаторами» дискуссии, и т. д. В связи с этим группе можно кратко давать разъяснения, возможно повторные, что наилучший результат дискуссии достигается лишь при условии участия всех. Допускается любезное персональное обращение к участнику с приглашением высказаться, именно пригласить, а не вызвать!

Для *тренировки умения слушать* можно использовать следующий прием: каждого выступающего просят, прежде чем излагать собственное мнение, воспроизвести кратко вклад предыдущего участника. Только получив подтверждение, что пересказано верно, он излагает собственную точку зрения. Аналогичные частные приемы могут совместно изобретаться по ходу работы. В заключение вполне допустима оценка группой эффективности дискуссии и качества работы ведущего. Можно дать оценку по традиционной пятибалльной шкале, а можно с помощью суждения «удалось – не совсем удалось – не удалось». При этом существенно обратить внимание на выполнение каждой из трех вышеуказанных основных задач (умений) руководителя дискуссии: работа с группой в целом (создание благоприятного для творчества психологического климата прежде всего), контакт с каждым из участников дискуссии, достижение стоявшей перед группой цели.

Подобная ситуация есть не что иное, как *получение обратной связи*. О ее значении для развития представления о самом себе, своих возможностях уже шла речь. Необходимо лишь добавить, что рассмотренные ситуации дискуссий могут быть использованы педагогом и для развития собственной готовности к получению обратной связи от воспитанников.

6.1.8. Диалог педагога с родителями

Все, о чем до сих пор шла речь, касалось прежде всего общения наставника с воспитанниками. Однако изложенные принципы и нормы общения приложимы не только к этому, самому значимому пласту педагогического общения. Не менее важно аналогичное построение, например, *контакта педагога с родителями своих воспитанников*. К сожалению, в настоящее время родители часто ждут при встрече с учителем неприятностей – нелицеприятных оценок в адрес своих детей и таких же (прямо или косвенно) в свой собственный адрес. Ситуация порой складывается парадоксальная: педагог настраивается на получение помощи от родителей, однако избираемые им способы общения отнюдь не способствуют достижению цели сотрудничества. Необходимое объединение усилий скорее достигается в следующей позиции: «Перед нами стоит общая задача. Что мы вместе можем сделать для ее решения?»

Подход к родителям как к единомышленникам, с которыми учитель готов сотрудничать, оказывается более продуктивным.

Вряд ли следует начинать с претензий и акцентировать недостатки, лучше начать с того, что объединяет, – заинтересованности в одном человеке.

Важно, чтобы встреча стала взаимной консультацией, чтобы каждая из сторон продвинулась к более глубокому пониманию конкретного воспитанника и друг друга. Трудности взаимопонимания здесь, естественно, возможны. Не следует лишь торопиться относить их только за счет родителей. Вероятно, могут быть «трудные родители», как и «трудные дети». К сожалению, почти не встречается понятие «трудный педагог». Тем не менее он может восприниматься таковым, но обычно, к сожалению, не знает об этом.

Необходимость педагогу быть готовым брать на себя ответственность за результат складывающегося контакта отнюдь не следует понимать как призыв к жертвенности; это скорее призыв к инициативности. Речь идет о том, что практически любой итог общения является результатом сотворчества.

Компетентность в общении предполагает умение проанализировать вклад не только партнера, но и собственный, причем как его конструктивный, так и деструктивный потенциал, с тем чтобы увидеть и то, что способствует контакту, и то, что затрудняет его.

Это уже предпосылка внесения изменений в общение с собственной стороны, которые могут отразиться на исходе, и, скорее всего, инициатива не останется незамеченной партнером.

* * *

Задача перестройки педагогического общения предполагает и осмысление стратегического направления дальнейшего движения, и активный поиск средств совершенствования. Существенно, чтобы участником этих процессов стал каждый воспитатель. Перед любым из наставников стоит задача оценить свой наличный педагогический опыт с его достоинствами, достижениями и ограничениями, соотнести полученные результаты с задачей развития диалогического контакта и на этой основе наметить собственную персональную программу самосовершенствования, направленную на развитие компетентности в общении.

Здесь следует помнить о возможности такого неверного шага, как сведение подобной активности к наращиванию лишь отдельных новых технологических приемов. Действительно, развитое полноценное общение объединяет в себе два взаимосвязанных, но различающихся уровня – внешний, поведенческий и внутренний, глубинный, затрагивающий

лично-смысловые образования. Этот последний играет определяющую роль по отношению к внешнему, поведенческому.

Например, в психологическом облике педагога, вероятно, все значимо и в этом смысле нет мелочей. Существенно, умеет ли он смотреть в глаза воспитаннику или его взгляд обычно устремлен поверх голов. Отнюдь не безразлично и его выражение лица – уместна ли так часто встречающаяся непоколебимая суровость? Однако главным все-таки в психологическом облике педагога представляется *потенциал его ценностей*. Есть ли в нем то, что В.А. Сухомлинский называл устремленностью к человеку, способностью дорожить другим человеком, уважать его как высшую ценность – способность любить. Сухомлинский считал, что любовь воспитателя к воспитанникам – это не готовое чувство, с которым человек пришел на ниву педагогического труда: «Это неусыпная, тяжелая и захватывающая творческая работа». Обосновывая высокую миссию воспитателя (он «творит самое большое достоинство – человека»), Сухомлинский постоянно подчеркивал и собственным личным опытом подтверждал необходимость и возможность развивать ценности и умения, требуемые воспитателю. К этому следует отнестись как к задаче на всю жизнь.

6.2. Самоутверждение: пути истинные и ложные⁴³

6.2.1. Приглашение к беседе

В наше время поиск своего места в жизни – это и решение проблемы профессиональной ориентации – выбор «кем быть?», и глубокое личностное самоопределение, поиск определенной социально-нравственной и психологической позиции в мире человеческих контактов – выбор «каким быть?». При всей значимости внешних условий и обстоятельств они сегодня отнюдь не предопределяют однозначно судьбу человека. В сравнительно недавнем прошлом, действительно, было так: если ты родился, например, в семье ремесленника или крестьянина, то быть тебе, вероятнее всего, ремесленником или крестьянином. Обычно таким образом решался вопрос профессиональной ориентации. В сфере общения ситуации тоже оказывались достаточно заданными: обычаи и традиции, ритуал и этикет довольно жестко и однозначно регламентировали самые различные контакты между людьми, разными по возрасту, полу, социальному происхождению, вероисповеданию и т. д.

В современных условиях задача самоопределения и в мире профессий, и в мире общения выглядит иначе: мы имеем возможность выбирать себя. Здесь уместно привести строки из стихотворения латышского поэта Яниса Райниса:

По духу своему себя слеплю,
Свой мир я сам себе возьму;
Сам близких выберу себе
и сам
Замыслю и создам свою судьбу.

Известно, что этот процесс самосозидания, продолжающийся всю нашу жизнь, особенно активно протекает именно в юности. Как он происходит – вопрос совсем не простой, издавна

⁴³ Петровская Л.А. Самоутверждение: пути истинные и ложные. Беседа психолога. М.: Знание, 1987. С. 3–49.

привлекающий все науки о человеке, литературу, искусство. В настоящее время социологи и психологи основательно изучают проблемы профессионального самоопределения. О полученных результатах можно прочитать, например, в известных книгах социолога В.Н. Шубкина, психолога Е.А. Климова. Литература о самоопределении молодежи в сфере общения представлена, пожалуй, пока скромнее, тогда как проблема не менее сложна и в большой степени взаимосвязана с задачами самоопределения профессионального, семейного, личностного.

В нашей беседе речь пойдет именно о самоопределении и самоутверждении молодого человека в области межличностного общения. Что это такое с психологической точки зрения? Каковы составляющие данного процесса? Каковы трудности, помехи, осложняющие его развитие, а с другой стороны, как этому процессу можно помочь в случае необходимости, как организовать самопомощь? Что способствует, благоприятствует процессу самоутверждения?

Значимость названных вопросов определяется, конечно, и их субъективной остротой в период ранней и поздней юности. Мы имеем в виду представленность, место этих вопросов в сознании самой молодежи. По данным психологических исследований, например, 65 процентов вопросов, по-настоящему волнующих старшеклассников, относится к проблемам общения; 47 процентов опрошенных считает, что у них есть трудности в контактах с людьми. Эти данные необходимо рассматривать на фоне возрастания значимости общения в жизни современного общества.

Увеличивающиеся частота, разнообразие и внутренняя насыщенность межличностных контактов образуют все более поглощающую человека реальность, своеобразный коммуникационный взрыв. Слагаемые этого взрыва многообразны. Источниками интенсификации общения выступают научно-техническая революция, связанная с нею тенденция к урбанизации, усиление коллективистских начал в нашей жизни. Явно наблюдается расширение круга людей, вовлеченных в профессиональную деятельность, органически связанную с общением. К их числу относятся преподаватели, врачи, тренеры, работники сферы услуг, психологи, естественно, руководители различных уровней и т. п. Во всех этих случаях общение оказывается составляющей самой трудовой деятельности и соответственно компетентность в общении – составляющей профессиональной компетентности.

Наконец, следует отметить и нарастающую осложненность межличностного общения. Серьезным источником проблемности общения в этом смысле является, в частности, растущая динамичность современной жизни с ее постоянной ломкой различного рода устоявшихся шаблонов, стереотипов, в том числе в области человеческих отношений. Другим источником проблемности общения служит сам технический прогресс, который, как известно, противоречив, и эта противоречивость дает о себе знать в интересующей нас сфере. Существенно упрощая контакты, научно-технический прогресс одновременно усложняет их, усиливая элементы опосредованности (пример – контакты по телефону), делая общение более поверхностным. И видимо, отчасти поэтому для современного человека характерна нарастающая потребность в общении полноценном, глубинном, воспринимаемом как самостоятельная значительная ценность, потребность найти подлинный отклик в другом человеке, стремление, как пишет доктор психологических наук А.В. Петровский, «быть наилучшим образом понятым и оцененным окружающими».

6.2.2. Психологическая привлекательность человека

Говоря о привлекательности, красоте человека, мы обычно имеем в виду наряду с внешностью – чертами лица, фигурой – и его обаяние, психологическую привлекательность.

Мы можем родиться красивыми или некрасивыми, хотя, впрочем, известно, что красота лица или фигуры в определенной мере зависит от самого человека, например, от умения следить за своей фигурой, умения одеваться, пользоваться косметикой. Что же касается психологической привлекательности, нашего обаяния, это, пожалуй, еще в большей мере в наших руках. Психологически привлекательными мы становимся во многом через целенаправленное приложение собственных усилий, и этот процесс может продолжаться всю жизнь. Но особенно значимым, или сензитивным (чувствительным), как говорят психологи, для решения этой задачи является период ранней и поздней юности (от 14–15 до 23–25 лет).

Что обычно понимается под психологической привлекательностью? Прежде всего и, пожалуй, более всего имеется в виду способность к контакту с другими людьми. Психологическая реальность – это реальность общения с другим человеком, который выступает нашим реальным или мысленным партнером. Способность быть сотрудничающим партнером – это, видимо, главное и определяющее в нашем психологическом облике сегодня.

В повседневном юношеском общении самоутверждение «в отрицательном варианте» достаточно нам знакомо. Пытается кто-то всех переспорить – «самоутверждается»; хвастает, что побывал там, куда других не пускают, – «самоутверждается»; с удовольствием выделяет оплошности других и острит над ними – «самоутверждается»; щеголяет особыми вещами, книгами, знакомствами – «самоутверждается»...

В приведенных иллюстрациях можно выделить некоторые признаки ложного самоутверждения:

- 1) яростная, а порой и враждебная критика недостатков других людей;
- 2) часто испытываемое в контакте с другими чувство глубокого внутреннего превосходства;
- 3) исключительная ориентация в оценке себя или других, каких-то жизненных ситуаций на мнение других людей;
- 4) догматичное и торопливое отбрасывание наблюдений, взглядов, ценностей, которые в каком-то плане не согласуются с принятыми тобой.

Люди, самоутверждающиеся подобным образом, постоянно сосредоточиваются на сравнении: «кто хуже, а кто лучше»; «кто имеет больше, а кто меньше»; «кто стоит выше, а кто ниже» и т. п. Они в непрерывном поиске подтверждений своего значения через утверждение превосходства над другими.

Раскрытие собственного психологического потенциала, творчество по его созиданию, истинному самоутверждению, по сути, уступают место стремлению быть лучше других любой ценой, а результатом часто оказывается забвение своеобразия собственной личности и реальных возможностей самоутверждения.

Самоутверждение по своему психологическому содержанию связано со стремлением к удовлетворению потребности в признании. Это может быть поиск признания в виде устремленности к соответствующей высокой оценке профессиональной компетентности. Но признание мы получаем также и через вступление в межличностные отношения – отношения товарищества, дружбы, любви. Какие нравственные и психологические ориентации мы здесь избираем? Что нам помогает и что препятствует на этом значимом для каждого из нас пути?

Один из читателей «Комсомольской правды», например, формулирует эту вековую проблему для себя следующим образом: «В последнее время меня не покидают вопросы: кто я? Зачем я живу?.. Форму жизни как существования я противопоставляю форме жизни для других». Здесь обрисованы два принципиальных пути: можно существовать, отделившись от других или противопоставив себя другим, и можно жить для других, вместе с другими, решать общие для всех нас проблемы, соучаствовать в решении проблем каждого.

Естественно желание, чтобы в человеке все было прекрасно. Но это не всегда так. И опять дело не в осознаваемом несовершенстве, а в том, как к этому относиться. Можно пригорюниться и горевать всю оставшуюся жизнь (нытиков среди нас, увы, достаточно). Можно смириться, а можно устремиться к самоусовершенствованию. Обширен спектр путей, на которых мы стремимся обрести компетентность, привлекательность и таким образом найти признание и подтверждение своей значимости.

Сегодня порой можно встретиться и с парадоксальной ситуацией – устремление к совершенствованию в сочетании с уединением, обособлением от людей. Вряд ли этот путь принесет желаемое чувство удовлетворения. Стремление к самовыражению и признанию может сочетаться и с другими позициями в отношении окружающих. Главные среди них две: другие люди – средство моего самоутверждения или они – мои помощники в совместном желании выразить себя. Последняя позиция и есть позиция межличностного контакта как диалога. Она, пожалуй, наиболее оптимальна.

Повседневное общение обычно развивается в двух основных формах. Это общение инструктивно-назидательное, монологическое, при котором его участникам, по существу, отводятся роли активного инструктора и пассивного инструктируемого (общение по типу предписаний различного рода, приказов, указаний и т. п.), и общение диалогическое, которое характеризуется конструктивным сотрудничеством участников. Общение как диалог – это совместное творчество душевного контакта, взаимопонимания, направленного на решение общих проблем.

Вспомним известную по фильму «Доживем до понедельника» формулу счастья: «Счастье – это когда тебя понимают». Путь к данному состоянию, достижению лежит через общение-диалог, путь этот не всегда простой. И тем не менее очень заманчивый и привлекательный, потому что открывает нам истинные и великие радости человеческого контакта.

6.2.3. «Через других мы становимся самими собой...»

Мы вынесли в заголовок высказывание советского психолога Л.С. Выготского, чтобы оттенить в нашей беседе мысль о том, что поиск и утверждение человеком себя, своего места в мире профессий и других людей неотделим от глубокой обращенности к другому человеку. По существу, речь идет о путях нравственного и психологического самостановления с участием других людей, в глубинном контакте с ними.

Приведенное высказывание перекликается с широко известной мыслью К. Маркса о том, что сущность человека «есть совокупность всех общественных отношений» и с формулой философа Л. Фейербаха: «Человеческая сущность налицо только в общении, в единстве человека с человеком...». Действительно, мы как бы сотканы из той системы отношений, в которую погружены с самого момента вхождения в жизнь. Некоторые психологи даже считают, что момент нашего включения в отношения с другими начинается несколько раньше нашего рождения. Имеются в виду «контакты» матери с ребенком еще до его появления на свет – она уже к нему обращается, разговаривает с ним, улыбается ему, поглаживает его. Подобной области исследований в психологии пока нет, но вот медики считают: будущее ребенка, по крайней мере его здоровье, состояние нервной системы во многом зависят от отношения матери к своему еще не родившемуся дитяти.

Оговоримся, что далее мы не будем касаться детского возраста, а поведем речь лишь о том возрастном периоде, когда человек осознанно включается в формирование собственной личности, своего «Я». Конечно, момент стихийности в развитии межличностных отношений

сохраняется и в этом возрасте, но в большой мере они уже складываются и как результат сознательного выбора, намеренных усилий и психологических затрат.

Другой человек, те или иные группы, в которые мы входим на протяжении всей жизни, выступают для нас конкретным воплощением общества. Само развитие личности может быть понято как установление определенной системы развивающихся связей с окружающими. И содержание «Я» при этом мыслится довольно пластичным, изменяющимся в соответствии с характером отношений со значимыми другими. Кто они, эти значимые для нас другие? Значимые люди – это те, мнением которых мы в первую очередь дорожим, на которых равняемся, от которых ждем столь желанного понимания, принятия, признания.

Поиск ответа на вопрос «кто я?» тесно переплетается с ответом на вопрос «с кем я?». Известно, например, что чем более благоприятно положение человека в значимой для него группе, тем больше положительных суждений в его описании самого себя. Именно действия других людей помогают нам формировать собственные действия; оценки других людей включаются в систему самооценок. Способность анализировать собственный внутренний мир (рефлексия) развивается в контексте межличностного взаимодействия. Стремление найти свое место в системе человеческих отношений – важный стимул активизации процесса самосознания. Расширение сферы отношений обычно ведет к расширению сферы самосознания.

Современные психологические исследования показывают, что, например, познание человеком самого себя и соответственно развитие представлений о себе могут происходить лишь в системе отношений с окружающими. Познать себя, уединившись, отгородившись от людей, – бесцельная затея. Это не значит, конечно, что не нужна работа наедине с собой. Она совершенно необходима. Однако материал для такой работы «добывается» лишь в контакте. Оказывается, увидеть себя можно, не столько заглядывая в себя, сколько всматриваясь в других, как это ни кажется парадоксальным на первый взгляд. «...Человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека», – писал К. Маркс. Образ себя и оценка себя оказываются как бы вторичными по отношению к образу и оценке другого человека.

Характерны в этом отношении результаты интересного исследования, проведенного под руководством советского психолога А.Р. Лурия в начале 30-х годов в Узбекистане. Оказалось, что неграмотные и малограмотные люди из отдельных кишлаков, участвующие в малообщественных формах труда, живущие в ситуации дефицита общения, как правило, не только не могли выполнить поставленную перед ними задачу оценить свой характер, отметить свои положительные черты и недостатки, отличие от других людей, но вообще не понимали ее. Иногда, например, эти люди в качестве своего недостатка указывали на наличие плохих соседей, то есть относили требуемую характеристику к окружающим. Было зафиксировано, что нередко характеристика других людей давалась ими значительно легче, чем собственная.

Опыт повседневного общения убеждает в том же: всматриваться в проявления другого человека, анализировать их, давать им оценку часто легче, чем делать то же самое в отношении самого себя.

Познание себя через соотнесение с другими – прием известный. В нашей речи встречаются выражения типа «мы с ним так похожи!» или «мы такие разные». Подобное сравнение позволяет установить похожесть или даже тождественность в одних отношениях и различие в других. В случае установления похожести появляется возможность обратиться к другому человеку как некоторой внешней модели самого себя (антимодели в случае полной непохожести). Модель легче наблюдать и анализировать именно потому, что мы смотрим со стороны.

Еще один путь включения других в наше самопознание – это межличностная обратная

связь, превращающая другого человека в наше зеркало. Но об этом мы хотели бы поговорить отдельно.

Аналогично познанию самого себя и отношение к себе, самооценка вырабатывается в большой мере благодаря впитыванию нами суждений и оценок в наш адрес окружающих людей. Неверно было бы представлять, что самооценка соткана только из оценок окружающих. В школьном возрасте действительно изменение в самооценке связано в большей степени с особенностями оценок со стороны других (сколь же существенна роль этих оценок!), чем с собственным отношением к результатам своей деятельности. Однако психологи подчеркивают возможность серьезных осложнений в психическом развитии ребенка, если его самооценки не опираются на умение самостоятельно оценивать результаты деятельности и ограничиваются лишь ориентацией на оценки, даваемые окружающими. В 17–18 лет человек обычно оценивает себя уже с точки зрения внутренних стандартов, однако важная роль значимых для нас других сохраняется на протяжении всей жизни. Проблема заключается в том, как построить с ними отношения. Вот об этом мы и поведем наш разговор.

6.2.4. Готовность к общению-диалогу

Диалогическое общение предполагает построение особого типа отношений. Они включают такие важнейшие составляющие, как устремленность к человеку, способность дорожить другим человеком, уважать его как высшую ценность. Мастерство диалога – это не просто набор технологических приемов и умений. Главное здесь составляют нравственный потенциал и ценности общающихся сторон. Действительно ли я люблю человека, дорожу им или он для меня лишь средство для решения каких-то собственных проблем? Вот основной вопрос при определении характера готовности к диалогу. В этом процессе органично сочетаются психологическая и нравственная позиции личности.

Диалог как взаимное доверие. Важный признак общения как диалога – установление отношений, которые предполагают духовную общность, взаимное доверие, откровенность, доброжелательность. Диалог отличает совместное устремление к обсуждению ситуаций с партнером, когда исчезает привычное одностороннее. Оно уступает место общению, где представлены голоса всех задействованных сторон, а не только «Я», «Я», «Я»... Речь идет не обязательно о полном совпадении взглядов и оценок; принципиален сам факт совместной направленности к рассмотрению и решению проблем.

Только в этом случае развивается всестороннее, как бы объемное видение интересующего нас предмета, происходит отход от восприятия своей точки зрения как единственно возможной, по-настоящему осознается необходимость координации своего угла зрения и других подходов. Вспомните, в разговоре мы всегда жаждем именно такой позиции от партнера: чтобы он был готов к нам прислушаться, допускал реальность иного мнения, хотя, возможно, вступал в дискуссию, возражал, но не отвергал наше предложение, мысль с порога. Проблема состоит в том, готовы ли мы сами взять на себя инициативу: занять подобную позицию и тем самым пригласить партнера к соответствующему контакту? Не уходит ли подчас вся наша энергия на пассивное ожидание или несбыточные требования, направленные исключительно к другому человеку?

Доброжелательность предполагает умение расположить партнера к себе. Это очень важный момент в общении-диалоге. Именно искренняя, неизменная доброжелательность развивает готовность сотрудничать, идти навстречу. Излишне же частое стремление «власть употребить» – приказывать, принудить – может вносить вклад в формирование позиции сопротивления и противостояния. Доброжелательные отношения, конечно, не гарантия от

конфликтов, но тем не менее весьма существенная предпосылка конструктивного подхода к их решению, условие развития взаимопонимания сторон в контакте. Что же необходимо для построения доброжелательного контакта?

Открытая позиция участников диалога. Общение в форме диалога обычно связано с открытой позицией участников. Небоязнь открыть партнеру собственную позицию – свои оценки и чувства, раздумья и сомнения – позволяет делиться не только готовыми «формулами» жизни, но и опытом ее осмысления, опытом поиска. Это действенный способ пригласить другую сторону к аналогичной доверительности.

Одним из средств реализации открытости могут служить, в частности, персонифицированная манера высказываний («я полагаю», «я думаю», «я считаю» и т. п.) и по возможности минимизация обезличенных суждений типа «обычно считается», «говорят» и т. п., за которыми часто скрывается личное мнение.

Открытость способствует развитию необходимого для продуктивного общения климата доверия, психологической безопасности. Однако это предполагает не только готовность и умение предъявить собственную позицию, но и готовность, умение воспринять позицию партнера. Здесь имеется в виду целый спектр умений, и прежде всего умение выслушать собеседника. Оно довольно дефицитно в современном общении. Ныне большинство предпочитает роль сообщающего нечто – коммуникатора. Однако такая направленность коммуникации обычно не удовлетворяет кого-то из участников. Ведь в контакте существенно удовлетворение потребности в понимании, и отсюда – поиск понимания значимых для одной или обеих сторон проблем и переживаний. Открытый контакт позволяет вскрыть волнующие проблемы, трудности и тем самым сделать шаг к взаимопониманию и совместному поиску решений. Умалчивание, как показывает опыт, – это форма ухода от трудностей и путь лишь к ненадежному внешнему благополучию. То же самое можно сказать о неумении прислушаться к отличающемуся мнению, о подмене стремления вникнуть желанием отвергнуть с порога.

Конечно, искренность в отношениях, открытость означают проявление определенной смелости и мужества. Однако есть одно условие, при котором всегда можно найти взаимопонимание: это следование принципу психологической безопасности другого. Сообщаемая информация не должна угрожать чувству достоинства, ценности другого человека. Нужно убедить его в том, что передаваемые сведения – это не способ утвердить собственное превосходство, а только способ взаимного углубленного исследования, взаимодействия индивидуальностей.

Равенство психологических позиций участников общения-диалога. Оно предполагает как минимум признание двустороннего, взаимного характера общения. Каждая из сторон контакта – активный субъект, и прежде всего в этом, именно в этом состоит их равенство, отнюдь не означающее полной одинаковости. Диалог предполагает отказ от менторского диктата по отношению к партнеру и утверждение иного типа взаимодействия – совместного поиска, принципиального, но доброжелательного совместного анализа и т. п. Совместность в данном случае отнюдь не означает отказа от самостоятельности. Речь идет о другом – об отказе от позиции, будто твое мнение единственно возможное и единственно правильное.

Включаемся ли мы в контакт с другим человеком как собеседники или наше общение протекает в форме одностороннего инструктажа? К сожалению, нередко имеет место последнее, причем каждый из нас скорее склонен реализовывать себя в манере инструктажа, наставления по отношению к другому. По отношению же к себе более склонен ожидать или даже требовать стилия диалога, то есть признания права на собственное мнение, права на то, чтобы оно было лояльно выслушано, понято, учтено и т. п. Удивительная и знакомая асимметрия, не так ли?!

Оказывается, отнюдь не всегда психологически просто решается задача соотнесения, координации собственной точки зрения с другими, возможно, иными, но не менее реальными подходами. Эта способность нуждается в специальном развитии.

И лучшее средство здесь – участие в реальных дискуссиях, спорах, которое помогает выработать и умение выразить собственную позицию, и умение и терпение выслушать, понять другого, умение выработать коллективные решения.

Попытка противостоять иному мнению, иным взглядам, например ошибочным, с вашей точки зрения, путем их голого отрицания либо прямого порицания не всегда продуктивна. В большинстве случаев таким образом можно добиться лишь внешнего благополучия – оппонент, например, воздержится от дальнейших высказываний своего мнения. Но мнение-то осталось! Гораздо надежнее и продуктивнее эффект противостояния в виде открытого спора, дискуссии, которые могут проходить в доверительной беседе либо в форме специально подготовленного коллективного диспута. Не бояться споров, учиться продуктивному спору, уметь его организовать – реальные задачи совершенствования практики нашего общения сегодня.

Важное условие психологического равенства позиций в диалогическом общении – это умение поставить себя на место другого человека, умение посмотреть на происходящее как бы его глазами. В данном случае задача более сложная по сравнению с той, о которой речь шла выше, – признать возможность иного взгляда, постараться понять его, а затем принять либо вступить в полемику. Вхождение во внутренний мир другого путем как бы принятия на себя его позиции – реальный путь к развитию взаимопонимания, ценности, которой мы очень дорожим в общении. Однако путь этот весьма непростой, требующий приложения немалых усилий.

Из возрастной психологии известно, например, что мир подростков и юношей во многом своеобразен в сравнении с миром взрослых. Анализируя проблемы подросткового периода, В.А. Сухомлинский особое внимание обращал на факт различного видения мира взрослыми и подростками, на возникающее из него непонимание друг друга: «Суть многих трудностей отрочества состоит во взаимном непонимании и недоверии: взрослые не понимают духовного мира подростков, а подростки, не понимая взрослых, относятся к ним с настороженностью и предубежденностью, считая, что каждый шаг взрослых направлен к ограничению их самостоятельности».

Специфика видения мира подростками, по мнению В.А. Сухомлинского, состоит в том, что подросток видит то, чего *еще* не видит ребенок; он же видит то, что часто *уже* не видит, вернее не замечает, взрослый, потому что многие вещи становятся для него более чем привычными. Каков же выход из этой ситуации? Чтобы иметь доступ в чудесный дворец, имя которому детство, писал В.А. Сухомлинский, мы должны перевоплощаться, становиться в какой-то мере детьми. Если же мысли и настроения, радости и заботы того, с кем вы говорите, остаются за семью печатями, вряд ли такое общение принесет желаемый эффект.

Естественно, знания психологических закономерностей, особенностей развития людей разного возраста могут помочь в ориентации. Однако такого рода знания необходимо дополнять незаменимым источником вхождения во внутренний мир другого человека – доверительным контактом. Расположить к исповеди о личных переживаниях непросто, но, как правило, данная потребность у многих из нас достаточно актуальна. Например, опыт известного грузинского педагога Ш. Амонашвили, который выделил специальный час приема по личным вопросам для младшеклассников, показал значимость доверительного общения и в этом возрасте.

Каждый из нас – и взрослый, и подрастающий – имеет свои трудности, огорчения и остро нуждается подчас в понимании своей ситуации, в поддержке, совете и утешении. Переживания ребенка, подростка, юноши ничуть не меньшие, а подчас и более острые, чем у взрослых. И мы

готовы поделиться сокровенным с человеком, которому верим. Но вот если ожидаем только осуждения и приговора, вряд ли откровенный разговор состоится.

Хорошо бы всегда помнить о динамичности нашей позиции в общении в том смысле, что мы часто ее меняем, переходя от роли сообщающего, доверяющего нечто (коммуникатора) к роли слушателя, которому сообщают, доверяют (реципиента).

В равной ли мере мы требовательны к себе в этих разных ролях? Или не всегда, остро переживая потребность быть услышанным, понятым, проявляем готовность пойти навстречу аналогичной потребности другого человека, будь он сверстник, старше нас или младше? Психологические исследования показывают, что в юношеском возрасте потребность в самовыражении (высказать себя) часто выше интереса к собеседнику. В результате собеседники могут фактически просто не слышать друг друга – позиция тупиковая в плане достижения желаемого взаимопонимания.

Общение как взаимное познание. Познание друг друга – это, пожалуй, стержень, на котором строится общение. Продуктивно лишь познание-диалог, когда результат не сводится к оценке, носящей характер ярлыка, то есть раз и навсегда устоявшегося суждения, имеющего характер почти приговора. Позиция партнера – сурового судьи, выставляющего налево и направо жесткие оценки, не свойственна межличностному диалогу. Из этого не следует, что оценка вовсе устраняется. Ведь познание людьми друг друга обычно связано с оцениванием, с определенным отношением к воспринимаемому. Однако диалог предполагает такое развитие общения, при котором его участники, получая сведения о себе, стремились бы сами давать себе оценки. А самооценка всегда оказывает большее воздействие на человека.

К тому же категоричное оценивание людьми друг друга часто затемняет факт непрерывного развития, а следовательно, изменчивости каждого, и это может приводить к незамечаемому несоответствию реальности застывшей, инерционной оценки. Как порой в школе бывает трудно, например, выйти из категории «троечник», «пассивный», хотя реально человек уже находится вне ее. Этот пример показывает важность дифференцированного, многогранного видения нами друг друга, то есть видения такими, какие мы есть в действительности. Задача эта отнюдь не проста.

В частности, социальной психологией, изучающей специфику процесса познания людьми друг друга, выявлен ряд механизмов, создающих потенциальную возможность искажений в этом процессе. К их числу относятся следующие:

– суждение о другом человеке по аналогии с собой – имеется в виду в большинстве случаев бессознательный перенос на других собственных свойств, переживаний и т. д.;

– эффект ореола – влияние общего впечатления о другом человеке на восприятие и оценку определенных свойств и проявлений его личности. Исследования показывают, например, что критерии оценки учителем учеников ограничены в большинстве случаев тремя показателями: успешностью, дисциплиной и внешним видом школьника, причем оценка успеваемости затем генерализуется до оценки и личностных свойств воспитанников;

– эффект стереотипизации – наложение на восприятие отдельного человека стереотипа, то есть обобщенного образа некоторой группы, категории людей («отличник», «троечник» и т. п.);

– рассмотрение конкретного человека сквозь призму явных либо неявных общих представлений о том, какова должна быть личность по мнению воспринимающего. Имеется в виду довольно распространенный подход к человеку прежде всего с точки зрения, каким ему следует быть, и забвение того, каков он сейчас;

– стремление к внутренней непротиворечивости – склонность восприятия «вытеснять» все аспекты образа воспринимаемого человека, противоречащие сложившимся на сегодня о нем представлениям («отличник», как правило, окрашивается в один однозначно положительный

тон, «троечник» – в другой, но тоже однозначный, к сожалению);

– эффект инерционности – тенденция к сохранению однажды созданного представления о человеке (известно, насколько подчас бывает трудно изменить позицию, например, неуспевающего именно в восприятии педагога);

– влияние характеристик личности воспринимающего – подразумевается воздействие на познание другого человека, например, уровня притязаний, самооценки, общительности или замкнутости воспринимающего;

– эффект последовательности – влияние на восприятие последовательности получения сведений о человеке.

6.2.5. Неизбежны ли трудности в общении?

На этот вопрос, скорее всего, следует дать положительный ответ, учитывая место, которое занимает общение в нашей жизни, – мы всегда даны в контакте с другим человеком, нашим реальным или мысленным партнером. Уединение – это тоже ситуация общения, в крайнем случае с самим собой, но чаще всего с воображаемым партнером: мы то спорим с ним, сердимся на него, то сорадуемся, улыбаемся ему, продолжаем начавшийся когда-то разговор и т. д. С общением связано удовлетворение целого спектра значимых потребностей – в понимании, признании, любви и т. д. Уже это позволяет ожидать возникновения непростых, порой напряженных ситуаций, переживание которых связано с различной степенью психологического дискомфорта.

Проведенные среди старшеклассников исследования того, как представлены трудности общения в их сознании, обнаруживают, что трудности могут связываться с ситуациями вхождения в контакт, ситуациями развития отношений, конфликтом, достижением взаимопонимания. В частности, в ответах отмечалось: «трудно общаться с человеком, который тебя не понимает»; «трудно в контакте с человеком, вызывающим неприязнь», «с недоброжелательно настроенным партнером». Возникновение трудностей отмечают чаще в отношениях со взрослыми, чем со сверстниками; со сверстниками; противоположного пола чаще, чем с однополыми. В целом наличие каких-либо трудностей отметили 47 % опрошенных, 42 отрицают трудности в своих отношениях, а 11 % ответили, что над этим вопросом не задумывались.

Для юношеского общения характерен ряд противоречий, которые необходимо иметь в виду, рефлексируя, то есть осмысливая тот или иной путь в мире человеческих отношений. Это сочетание одновременно тенденции к общительности и застенчивости, склонности к замкнутости, уединению и интенсификации коллективных связей (отношений дружбы, любви и других привязанностей). Высокая потребность в психологической интимности, доверительности соседствует с преобладанием связей типа «я – случайные они», потребность в которых относительно невелика; тяга к доверительному контакту со старшими по возрасту и одновременно высокий уровень тревожности именно в этом общении. Приведенный перечень не дает исчерпывающей картины, но высвечивает некоторые важные «горячие» линии рассматриваемого возраста. И все-таки главным в понимании являются не столько сведения о трудностях самих по себе, сколько о характере отношений к этим трудностям. В этом суть дела. И вот здесь мы сталкиваемся с целым набором позиций, которые можно было бы кратко представить таким образом:

- позиция избегания трудных ситуаций в общении;
- позиция поиска виновников собственных затруднений на стороне;
- рассмотрение себя в качестве причины своего поведения, в том числе своих

затруднений. Эта позиция представлена по крайней мере в двух вариантах: первый – непродуктивное самообвинение, самобичевание, «самоедство», которым обычно дело и ограничивается; второй – продуктивный вариант, устремленность к самосовершенствованию, постановка, по сути, вопроса «что я могу сделать для изменения неудовлетворяющей меня ситуации?». Остановимся последовательно на каждой из названных позиций.

Позиция избегания трудностей, например конфликта, ухода от него, может быть представлена в поведении как некоторое заблаговременно продуманное кредо. В некоторых случаях она может быть оправданной, но если это универсальная позиция «побега» от всех трудностей общения, то вряд ли она адекватна, да и реальна вряд ли. А как мы обедняем себя в этих случаях! Ведь нередко тянешься именно к тому партнеру, с которым трудно. Позиция избегания трудностей в контактах может быть представлена и как уход от обдумывания, размышлений над этим сюжетом. Однако возможно это, по-видимому, лишь до поры до времени.

Следующая позиция связана со склонностью переносить ответственность за проблемы своего общения на партнеров или внешние обстоятельства, усматривая в первую очередь в них источник возникающих затруднений. Этой установке может соответствовать реакция пассивной растерянности, выражающаяся в суждениях типа: «что поделаешь, раз уж так сложилось. Видно, судьба, так тому и быть». В этом случае, по сути, определяющими в ситуации общения объявляются некие внешние объективные обстоятельства, которые якобы складываются сами собой, стихийно, помимо участия общающихся сторон.

Часто при объяснении трудностей общения можно встретить активную позицию, однако активность эта направлена в первую очередь не на себя, а на партнера по общению, в котором склонны видеть виноватого во всех огорчающих ситуациях. Лишь в сравнительно нечастых случаях приходится видеть готовность взять ответственность за то, как складывается общение, на самого себя. Причем даже тогда, когда эта готовность имеется, возможны два различных варианта, из которых только один ассоциируется с желанием самому искать выход. Другой вариант – уход в непродуктивное «биение себя в грудь», культивирование чувства собственной вины без видимых усилий по изменению самого себя.

Необходимость быть готовым брать на себя ответственность за результат складывающегося контакта отнюдь не следует понимать как призыв к жертвенности; это скорее призыв к инициативности – к тому, чтобы начать с себя. Речь идет о том, что практически любое общение – результат *сотворчества*. Компетентность в общении предполагает умение проанализировать вклад не только партнера, но и собственный, причем как его конструктивный, так и деструктивный потенциал, то есть увидеть и то, что способствует контакту, и то, что затрудняет его. А это уже предпосылка внесения изменений в общение с собственной стороны, которые могут отразиться на исходе, и, скорее всего, инициатива не останется незамеченной партнером.

6.2.6. Конфликт и диалог

Процесс общения, естественно, невозможен без противоречий, конфликтов. К сожалению, довольно часто можно встретить мнение, что конфликты в межличностном общении – явление только отрицательное, помеха в развитии отношений и личности, и потому они нежелательны. Они свидетельствуют, мол, лишь об изъянах, недостатках конфликтующих сторон. Обращает на себя внимание направленность большинства подходов, отношений к конфликту – это поиск путей его устранения или избежания во что бы то ни стало. В частности, мы это обнаружили, опрашивая старшеклассников.

Однако в действительности конфликт, будучи острой формой проявления противоречия, выполняет не только негативную и разрушительную функцию. При выяснении роли конфликта принципиально важен конкретный подход. Один и тот же конфликт может быть деструктивным в одном отношении и конструктивным в другом, играть негативную роль на одном этапе развития, в одних конкретных обстоятельствах и позитивную – на другом этапе, в другой конкретной ситуации.

Конфликтные ситуации действительно нарушают сложившийся, привычный ход событий, но они же и открывают возможность для развития отношений, опыта участников, для выхода на новый уровень взаимодействия. Если иметь в виду отношение к конфликту, то в этих ситуациях, как правило, заложены две возможности: можно воспринять конфликт как угрозу своему «Я» – например, своему престижу, личному благополучию, а можно отнестись к конфликту как шансу решить назревшие противоречия и тем самым продвинуться в развитии личности и ситуации. В первом случае мы обычно имеем дело с непродуктивным решением конфликтов, например «отстаиванием чести мундира», во втором – с продуктивным подходом.

Как будет разрешена конфликтная ситуация, определяется не только и не столько характером самого конфликта, сколько отношением сторон к ситуации. Как воспринят конфликт, каково отношение к нему – это оказывается решающим для его преодоления.

Довольно распространено восприятие конфликта как личной угрозы; переживаемое в связи с этим нервно-психическое напряжение, раздражение, злость, гнев часто приводят к стремлению снять напряжение, используя, например, унижающие достоинство партнера характеристики, может быть, даже угрозы, если он слабее. В результате снимается или минимизируется негативное эмоциональное состояние, однако не достигается действительное разрешение конфликтной ситуации. Направленное лишь на отведение личной угрозы решение и соответствующие действия выдаются подчас как единственно возможный подход («Этот человек иного обращения с ним и не заслуживает»). Из сферы сознания вытесняется и остается незамеченной возможность иных, более продуктивных подходов к ситуации.

Продуктивность в разрешении сложных ситуаций, конфликтных в том числе, предполагает прежде всего выраженную установку на учет позиции другого, его интересов, мотивов, возможностей и т. д. Сохранение позиции сотрудничества с партнером и в условиях конфликта – принципиальный и важнейший момент в спектре диалогических умений в общении. Односторонность и категоричность, желание «власть употребить», неумение выслушать – плохие помощники в конфликтных ситуациях. Возникают неблагоприятные последствия в виде неприязни, отчуждения, затрудняющие или разрушающие контакт, возможно, в высшей степени желаемый. В исследованиях было выявлено, что продуктивность в решении конфликтных ситуаций падает, если участники фиксируются на упреках и обвинениях в адрес партнера (правда, знакомо?), если уклоняются от ответственности за возникновение конфликтных отношений. А кому-то следует проявить инициативу в принятии такой ответственности, и это необходимо осознавать.

Конструктивное отношение к конфликту предполагает его восприятие не как досадной, может быть, болезненной помехи, а как задачи, требующей творческого решения. Конфликт может играть активную познавательную роль: он дает возможность практически проверить, усовершенствовать имеющиеся у сторон образы друг друга и общей ситуации. Конфликт предоставляет возможность ускоренного продвижения в понимании собственного психологического потенциала и дает стимул к его развитию. Если острая ситуация воспринимается как получение обратной связи, это способствует развитию самоанализа, критичности, связанной, в частности, с переосмыслением представлений о себе, своих резервных возможностях. Вскрывая объективные расхождения, существующие между

сторонами, узкие места свои и противостоящей стороны, устраняя их на стадии разрешения, конфликт освобождает отношения от подтачивающих их факторов и тем самым может способствовать стабилизации и оздоровлению контактов. Конечно, требуется немалое мастерство и, если хотите, мужество для осуществления подобной позиции.

Трудностей в конфликтной ситуации много. Одна из них может, например, состоять в распознавании подлинного конфликта, когда он скрывается за некоторым другим, поверхностным. И это нередкий случай. Возникшее столкновение может служить проявлением другого, обычно более серьезного, возможно, не вполне осознаваемого конфликта. Важно помнить, что конфликт по одному поводу может перейти в конфликт по другому поводу. В этом случае реконструировать его подлинные исходные предпосылки – непростая задача. Это нередко происходит, когда конфликт, возникший на личной почве, перерастает в деловой, и наоборот. Могут быть ошибочно поняты сами стороны, противостоящие в конфликте. Вы, допустим, порицаете друга за то, что он был вынужден сделать, исполняя предписание родителей. Реально здесь конфликт между вами и родителями друга.

При исследовании взаимоотношений в классах, производственных коллективах, семьях психологу довольно часто приходится сталкиваться с серией на первый взгляд неоправданных, мелких конфликтов, которые на самом деле представляют какой-то более глубокий, серьезный конфликт. Последний, являясь базовым, обрастает совокупностью внешних, более мелких конфликтов. Здесь можно говорить о своего рода истории конфликтных отношений.

Когда речь идет о конфликте, то более правильно говорить не о его устранении, а об управлении им. Желательны по возможности его своевременная диагностика, распознавание симптомов. Общение, как мы уже говорили, – это в значительной мере творчество, в нем всегда есть нестандартные ситуации, нечто такое, к чему невозможно целиком подготовиться заранее, чему невозможно наверняка заранее научиться и для чего приходится заново искать собственные решения. В межличностных контактах постоянно возникают новые ситуации, в том числе конфликтные, когда в условиях большого набора альтернатив предстоит принять нестандартное решение, ориентируясь на специфические особенности данного конкретного положения, его конкретных участников, а также на свои собственные возможности. Отсюда следует важность позиции открытости поиску нового – знания, опыта, умения импровизировать, действовать за рамками предусмотренного, преодолевая приверженность старым, сложившимся образцам, страх перед неизвестностью, недоверие к себе, боязнь быть застигнутым врасплох и т. п. Этому мы учимся всю жизнь. И реальный опыт решения реальных конфликтов здесь лучший учитель.

Как избежать ложного самоутверждения в конфликтной ситуации? Коснемся некоторых моментов построения контакта с противостоящей стороной.

Несколько практических пожеланий

Как говорить. Расскажите о своих чувствах, переживаниях тому человеку, к которому они относятся. Избегайте привлекать других людей к ситуациям такого объяснения. Присутствующие третьи усиливают жажду ложного самоутверждения (за счет другого, в ущерб достоинству другого). Объяснение при третьих имеет тенденцию превратиться в войну ложных самоутверждений с обеих сторон.

Выражая свои чувства по поводу поведения партнера, не сравнивайте его поведение с другими, в чем-то «лучшими».

Выскажите свои переживания, суждения, как только случились досадившие вам события, вскоре после них и как только окажетесь наедине с противостоящей в конфликте стороной.

Не повторяйте без конца одно и то же, не упивайтесь своими переживаниями. Достаточно, чтобы человек принял к сведению главное.

Высказывайте по возможности только одно обвинение, а не накапливайте их, чтобы однажды обрушить все сразу.

Критикуйте только то, что человек в состоянии изменить.

Выражайте свои чувства, описывайте их. Избегайте гримас, сарказма, раздраженности (часто это признаки высокомерия и ложного самоутверждения).

Лучше не начинать разговор с особых вступлений типа «давно хочу вам сказать...» и избегать использования слов «всегда», «никогда».

Не спрашивайте людей, зачем они делают то, за что вы их критикуете. Не пытайтесь показать, что точно знаете их мотивы (наверняка при этом сделаете много неприемлемых для другого суждений). Достаточно, если вы убедительно объясните свое состояние, и попросите другого не делать того, что вас раздражает, обижает.

Если есть возможность, прорепетируйте ситуацию и за себя, и за другого.

Если раньше вы не открывали другому его достоинств, не ждите, что он поверит в открытые вами недостатки.

Как слушать. Будьте внимательны к человеку, который пожелал с вами объясниться. Дайте понять ему, что слушаете (словами, позой, выражением лица, взглядом). Не прерывайте без необходимости. Не отвлекайтесь.

Вместо того чтобы сразу опровергать обвинения, употребите свою силу, ум, чтобы хорошо понять другого человека. Если то, что он говорит, уязвимо, неудачно сформулировано, постарайтесь не акцентировать это, а задавать конкретные вопросы и уяснить истинный смысл.

Не говорите, что осуждающий вас имел скрытые враждебные мотивы.

Покажите другому, что вы поняли обвинение, – выразите его своими словами, тем самым подтвердив адекватное понимание.

Не критикуйте человека, имеющего к вам претензии, и то, как он реагирует на ваше поведение. Не ссылайтесь на то, что вы ни при чем, что причина – впечатлительность и ранимость этого человека.

Не производите впечатление, что вам портят настроение.

Не преувеличивайте сказанного другим. Не приписывайте человеку того, чего он не говорил.

Не меняйте преждевременно тему разговора.

6.2.7. «Я» глазами других

Одна из важных составляющих всякого межличностного общения – обмен между партнерами сведениями друг о друге. Известно, что в большинстве случаев мы не оставляем при себе и только для себя наши знания о другом человеке – своем партнере. Узнавая его, мы в том или ином объеме, в той или иной форме как бы возвращаем приобретаемые сведения. В социальной психологии этот феномен получил название межличностной обратной связи.

Таким образом, вступая в контакт, мы можем делиться с партнером сведениями о себе, впечатлениями о других известных нам обоим людях, а можем обмениваться суждениями друг о друге. В данном случае нас интересует именно последний сюжет. Оказывается, успешность контакта находится в большой мере под влиянием характеристик обратной связи. Как мы подаем обратную связь, как относимся к ее поступлению в собственный адрес – это существенно для становления и развития отношений.

Можно выделить вербальную обратную связь, выражаемую словами, и невербальную,

представленную без слов, например позой, жестом, выражением лица. Межличностная обратная связь может быть намеренной, то есть сознательно подаваемой, и ненамеренной, непровольной. Последнюю мы обычно получаем, самостоятельно наблюдая те или иные аспекты поведения партнера, сознательно не адресуемые нам. Эта форма обратной связи практически всегда находится в нашем распоряжении, поскольку ее получение, по существу, определяется нашей собственной инициативой: достаточно самому интересоваться результатами воздействия на партнера в процессе общения и, так сказать, считывать их по выражениям лица, интонациям голоса, различным деталям поведения.

В случае намеренной обратной связи ситуация иная. Инициатива ее подачи принадлежит партнеру. А у него, оказывается, могут быть причины, сдерживающие его активность. В результате намеренная обратная связь, по существу, передается и получается эпизодически, что может привести к ее недостаточности в общении, сказаться неблагоприятно. Известно, что обратная связь – важнейший компонент всякого обучения. Получаемые посредством нее сведения позволяют, в частности, вносить поправки, то есть производить коррекцию, когда это оказывается необходимым в процессе обучения.

Функция коррекции, выполняемая обратной связью, весьма существенна и в ситуациях познания людьми друг друга. Каждый из нас оказывается как бы в потоке обратной связи. Но прежде всего представления значимых людей о нас оказывают непосредственное влияние на развитие адекватной самооценки, в целом на процесс обретения собственного «Я». В круг таких значимых для молодежи людей могут входить сверстники, родители, наставники. Каждый из нас через канал обратной связи не только получает сведения о себе от других, но и выступает для других источником личностно-значимой информации. В связи с этим встает вопрос: следуем ли мы при этом психологически оптимальным путем? И другой, не менее важный: готовы ли мы к получению обратной связи в свой адрес?

При реализации обратной связи в ситуациях общения прежде всего предполагается, что человеку поступают от партнера сведения о том, как тот представляет себе этого человека, а также предполагается, что человек воспринимает эту информацию. Однако в повседневном общении, в процессе межличностного контакта передача и получение возвращенной информации часто сталкиваются с целым рядом трудностей. Эти трудности, делающие обратную связь неэффективной, могут приводить к сбоям в достижении взаимопонимания, и, следовательно, общение становится поверхностным, неудовлетворяющим, а порой и конфликтным.

Основные издержки неэффективной обратной связи заключаются обычно в двух моментах: во-первых, обратная связь оказывается неинформативной, то есть человек, которому адресована обратная связь (ее реципиент), не получает реальных сведений о том, как его воспринимает партнер (происходит сбой в звене передачи обратной связи); во-вторых, поступающая информация не воспринимается, отторгается либо воспринимается искаженно (происходит нарушение в звене получения обратной связи). Вполне возможны ситуации, сочетающие оба названных момента.

Подобные издержки в цепи передачи – приема обратной связи могут быть обусловлены действием самых различных факторов. Важно, что указанные два звена в цепи следования обратной связи – звено передачи обратной связи и звено ее получения – не вполне равноценны с точки зрения их влияния на конечный результат. Оказывается, получение обратной связи в значительной мере определяется тем, как мы «подаем» другому наше представление о нем, то есть прежде всего от характера подачи зависит, будет ли информация принята или отторгнута, окажется ли человек открытым либо закрытым для ее принятия. В целом успешность межличностного контакта в большой мере находится под влиянием таких характеристик

обратной связи, как ее содержание, форма, объем.

Даже несложный анализ повседневной практики общения приводит к заключению, что имеется достаточно обстоятельств, побуждающих человека значительно ограничивать обратную связь или вовсе отказываться от ее подачи.

По своему содержанию обратная связь может нести негативную или позитивную информацию. Если обратная связь негативна, то соображений в пользу того, чтобы сократить или вовсе ее не давать, возникает особенно много, и они, как правило, достаточно серьезны. Простейшие из такого рода соображений резюмируются житейским афоризмом: скажешь правду – потеряешь дружбу. Хорошо известно, насколько нетривиальным оказывается всякий раз решение вопроса, каким образом сказать человеку о том, что он поступил нехорошо, был неправ, выглядел не лучшим образом, и при этом не восстановить его против себя.

Более существенно, однако, что возможные последствия негативной обратной связи не ограничиваются простой обидой и соответствующим охлаждением в отношениях. Например, мы очень скоро научаемся принимать в расчет возможные санкции «в ответ». Повседневное общение наполнено подобными ситуациями асимметрии в позициях участников, и во всех этих случаях «слабой стороне» приходится помнить, чем закончилась для волшебного зеркальца из известной пушкинской сказки попытка сказать неприятную правду своей хозяйке – зеркальце было немедленно разбито.

Серьезную ограничительную роль в подаче негативной обратной связи могут играть и социокультурные факторы в виде норм этикета, обычаев и традиций. Правила хорошего тона современного европейца, например, вообще тяготеют к известной сдержанности в высказывании своих мнений и оценок, касающихся партнеров по общению.

«Не пользуются общей симпатией, – пишет, в частности, автор популярного руководства по правилам хорошего тона, – и любители всякий раз по любому поводу высказывать свое мнение. Реплика вроде: “Ты безвкусно подобрал себе галс-тук” – меньше всего говорит о доброжелательности или стремлении помочь, скорее всего в ней сквозит откровенная мысль: “У тебя нет вкуса, а у меня он есть, и я хочу тебе об этом сказать”. Всякие замечания, настойчивые вопросы, громкие суждения об одежде, семейном положении, прическе, фигуре, спутнике (спутнице), семейных отношениях, покупках, квартире, дырке в носках – крайне бестактны». И далее в том же духе: «Вообще взрослым людям стараемся не делать никаких замечаний. Молодежь между собой иногда может себе это позволить, но только в дружеской форме, мягко, как бы между прочим».

Сказанное, как уже отмечалось, касается современных европейских стандартов поведения, но хорошо известно, сколь велико количество разнообразных ограничений в выражении своего мнения относительно старших, людей более высокого социального статуса в различных традиционных, патриархальных социокультурных структурах стран Востока, Африки или Латинской Америки.

Наконец, нельзя не отметить и такой чисто эмоциональный ограничитель, как предвидение психологического напряжения, обычно сопровождающего подачу негативной обратной связи. Сообщение неприятных вещей, как известно, не принадлежит к числу приятных занятий, и иногда люди стремятся избегать подобных сообщений уже вследствие естественного желания минимизировать свой психологический дискомфорт.

Если трудности подачи негативной обратной связи, вообще говоря, представляются естественными, то несколько неожиданным может показаться, что подача позитивной обратной связи также часто составляет серьезную проблему. Иллюстрацией этой грани подачи обратной связи может служить следующий эпизод из «Исповеди сына века» Альфреда де Мюссе.

«...Поведение мое не раз служило ему поводом для огорчений и упреков. Во время наших

свиданий он всегда говорил о моем будущем, о моей молодости и о моих безумствах... Я предполагал, что перед смертью он пожелал меня видеть затем, чтобы еще раз попытаться убедить меня свернуть с того пути, по которому я шел, но смерть слишком поторопилась, внезапно он почувствовал, что успеет сказать одно только слово, и он сказал, что любит меня».

В приведенном отрывке речь идет об отношениях отца и сына. Всю жизнь отец любил сына, но лишь близость смерти заставила его откровенно выразить свое чувство. Между прочим, эти последние слова оказали на молодого человека большее влияние, чем все предыдущие нравоучения.

Как это ни парадоксально на первый взгляд, часто наиболее глубоко сдерживаемыми, отрицаемыми оказываются именно позитивные проявления, такие, как любовь к другому, уверенность в себе и т. п.

По результатам психологических исследований, неполнота обратной связи именно за счет сокращения позитивных сведений может оказывать деформирующее влияние на межличностный контакт. Позитивная обратная связь, содержащая одобрение тем или иным проявлениям человека, служит подкреплением его достоинства и ценности. Однозначно негативная обратная связь – это часто подкрепление несостоятельности.

Без негативных оценок общение, естественно, невозможно. Но как часто мы безоглядно и неоправданно увлекаемся ими! И это не остается бесследным: под влиянием наших реакций на человека складывается его оценка самого себя. Если систематическое одобрение укрепляет уверенность в своих силах и возможностях, то однозначный негативизм обратной связи приводит к ее отвержению, неприятию, развивает чувство неполноценности, неуверенности в себе.

Тем не менее психологический облик каждого из нас может давать основания и для критического отношения, и для похвалы. Внимание и уважение к партнеру, которые он реально чувствует, создают тот необходимый фон общей психологической поддержки, который делает человека восприимчивым к критическим суждениям в его адрес. Старшеклассники, например, мечтают о наставнике, рядом с которым «чувствуешь себя человеком уважаемым, нужным, становишься лучше», о педагоге, который «не скрывает твои недостатки, но говорит о них без окриков и угроз. Для такого человека хочется все сделать. На него стараешься быть похожим».

Определенные трудности контакта могут возникать в случае прямой обратной связи, которая содержит негативную информацию и дается в форме общей оценки. Например: «Ну и профан же ты!» Кстати, именно такая обратная связь в повседневной жизни обычно ассоциируется с понятием «ссориться». Как правило, она провоцирует на отвержение, невосприятие той, может быть, конструктивной информации, которая в ней содержится. Совсем не случайно негативная обратная связь в общей оценочной форме часто вызывает у ее адресата негативный образ источника обратной связи типа: «Сам-то ты что собой представляешь?!»

Кроме того, что обратная связь в форме общей оценки плохо воспринимается, она к тому же сплошь и рядом оказывается малоинформативной. Действительно, высказывания типа «ты злой человек» приносят мало пользы тем, кому они предназначены, поскольку остается неясным, в чем конкретно это выражается. Подобное суждение обычно относится не к отдельному поступку, конкретному поведению, а к поведению вообще, и это затрудняет установление, так сказать, частного звена неблагополучия. Форма всеобщности в данном случае препятствует конструктивной переработке информации, ее реальному использованию. Кстати, то же самое может относиться и к позитивной по содержанию обратной связи в общей оценочной форме (например, «Ты – хороший»), когда остается неясным, на закрепление какого именно поступка, отдельного шага ориентирована высказанная похвала.

Таким образом, мы видим, что различные нарушения в принятии обратной связи

выступают, как правило, следствием непродуктивных форм ее подачи. В целом же неумение адекватно передавать и воспринимать возвращаемую информацию приводит к общению, не удовлетворяющему его участников.

Налаженная обратная связь существенна в любом контакте. В связи с этим чрезвычайно важно, насколько в ансамбле психологических умений представлена и развита наблюдательность в отношении своего внутреннего мира и внутреннего мира другого, его и своего места в системе межличностных отношений. Кроме того, такого рода наблюдательность должна дополняться соответствующими коммуникативными умениями, то есть умениями передать человеку ваши впечатления о нем. Предполагается, что умение видеть человека дополняется умением сказать ему о том, как, каким вы его видите в каждом конкретном случае, с тем чтобы эта информация была принята и по возможности конструктивно использована. Развитая наблюдательность способствует более адекватному восприятию партнера, правильному пониманию его психологических особенностей, а развитые коммуникативные умения обеспечивают установление необходимых контактов с ним.

Могло создаться впечатление, что в формах подачи обратной связи есть только две альтернативы: одна – по существу, уклониться от обратной связи, передав ее в завуалированном, мало понятном виде, а другая – подать ее в форме всеобщей оценки, спровоцировав, возможно, ссору. Однако подобное заключение, будто третьего не дано, ошибочно. На самом деле этим «третьим» выступает обратная связь, подаваемая при соблюдении определенных условий. Эти эмпирически установленные условия служат, как показывает опыт, необходимыми предпосылками эффективной обратной связи, то есть такой обратной связи, которая, во-первых, прямо несет человеку реальные сведения о том, как он воспринят, а во-вторых, она дается в форме, способствующей ее принятию и, следовательно, возможному конструктивному использованию. Рассмотрим кратко основные условия развития эффективной обратной связи.

Важная предпосылка возникновения эффективной обратной связи – ее описательный характер. Как уже отмечалось, обратная связь, поданная исключительно в оценочной форме, либо малоинформативна, либо актуализирует психологические защитные механизмы, а это приводит к отвержению или формированию ответной негативной реакции. Пожелание не увлекаться общими категоричными оценочными суждениями не означает, что оценка вовсе устраняется. В подобных случаях задача сводится прежде всего к тому, чтобы представить материал для самостоятельной оценки. Для этого можно, например, обратиться к описанию собственных чувств, сопровождающих восприятие конкретного проявления партнера. Простейшая обратная связь в такой форме может выглядеть, например, следующим образом: «Когда ты неуместно шутишь, как сейчас, я испытываю раздражение». В истинности такого высказывания трудно усомниться – здесь коммуникатор говорит о самом себе, о своем состоянии. В результате возрастает вероятность того, что информация будет по крайней мере услышана и, возможно, заставит задуматься.

Описательность обратной связи – одна из образующих атмосферы доверия и психологической безопасности в общении. Конечно, это условие отнюдь не гарантирует, что человек всякий раз будет испытывать удовольствие от прямой обратной связи. Однако, как показывает опыт, в общей обстановке доверия и заботливого отношения возрастает вероятность принятия человеком огорчающих его сведений относительно себя. И это самое главное: таким образом создается предпосылка осмыслить себя в ситуациях общения, свои сильные и слабые стороны (именно то и другое!).

Еще одним условием продуктивности обратной связи оказывается ее неотсроченность. Обычно наиболее полезной выступает обратная связь «по горячему следу», конечно, с учетом

готовности к ней реципиента. Отсроченная межличностная информация по поводу чего-то происшедшего давно может быть просто искажена фактором времени.

Обратная связь по возможности должна относиться к конкретному проявлению в общении, отдельному поступку, а не к поведению вообще, к конкретному человеку, а не к людям вообще и исходить из конкретного источника. С этой точки зрения суждение типа «Мне не нравится сегодня твое недовольное настроение» предпочтительнее высказывания «Всегда ты чем-то недоволен». Специфичность обратной связи облегчает ее принятие и делает более вероятным ее продуктивное использование.

Иногда можно рекомендовать перепроверять обратную связь, то есть попросить реципиента обратной связи воспроизвести полученные сведения, чтобы убедиться, насколько воспринятое им соответствует тому, что имел в виду коммуникатор. Известно такое свойство нашего восприятия, как его избирательность, поэтому в значимых ситуациях (таковым в большинстве случаев является получение обратной связи) нелишне позаботиться о восприятии именно тех сведений и акцентов, которые вы имели в виду.

Продуктивность обратной связи предполагает и необходимость ориентировать ее на свойства, которые могут быть изменены. Так, не стоит, конечно, говорить о том, что прямо зависит от болезни, физической неполноценности человека (например, о его походке, прихрамывании). Сказать об отношении к недостатку можно, а иногда и просто необходимо, правда, при наличии самой важной предпосылки эффективной обратной связи – ситуации доверительного контакта. Лишь отношения взаимной поддержки, уважения, доверия рождают открытость и откровенность в общении. Всегда помогает восприятию обратной связи ее аргументированность, то есть сопровождение вывода уточнением оснований, на которых он построен. Например: «Вчера ты поступил по-товарищески, поддержав меня в споре с Н.».

Наконец, нельзя не назвать и такую серьезную предпосылку эффективной обратной связи, как ее соотнесенность с потребностями и коммуникатора, и реципиента. Если же она служит только нашим собственным нуждам и никак не учитывает потребности, готовности человека, которому адресована, вряд ли можно ожидать успешного контакта.

Итак, задача показать человеку, какой он есть, отнюдь не простая. Для ее решения необходимы и умение видеть, понимать человека, и умение оформить и передать ему свое мнение адекватно и в то же время так, чтобы оно не было отброшено «с порога». Мы обратили внимание и на то, что мешает циркуляции обратной связи в контакте, и на предпосылки, которые способствуют ее нормальному функционированию. Все это, надеемся, поможет молодому человеку получить соответствующие ориентиры в межличностном самоутверждении.

6.2.8. Что значит инициатива в общении

Инициатива в данном случае – это готовность сделать первый шаг в межличностном контакте, готовность принять на себя ответственность за развитие желаемых отношений. Наглядной иллюстрацией может служить известное изречение: «Хочешь иметь друга? Стань им!». Инициатива как форма социальной активности личности – необходимый помощник в решении задач самоопределения, в том числе связанных с нахождением своего места среди людей.

Потребность быть замеченным, понятым, принятым для человека актуальна во всех возрастах, но именно в юношестве, как известно, она особенно остра. Здесь мы подчас встречаем желание привлечь внимание и получить признание, например, ценой нарушения порядка и отступления от общепринятых норм, нравственных или юридических (тоже своего рода инициатива!).

Можно столкнуться и со своеобразным парадоксом юношеского возраста – неумением порой различать, где желание, побуждение, а где реальность. Так, в одном из исследований инициативы старших школьников в общественной деятельности участники могли характеризовать себя как инициативных, однако когда возникал вопрос о примерах конкретных предложений, исходивших от них, появлялись затруднения типа: «Не помню»; «Предлагал много, но всего не вспомнишь».

Достаточно часто встречается и позиция отказа от инициативы, позиция выжидания, возможно, уединенного и подчас весьма требовательного «пусть меня полюбят»; «меня должны понять»; «мне нужно верить» и т. п. Здесь мы видим активную устремленность к тому, чтобы получать от других понимание, доверие, любовь. И здесь же полное забвение взаимного характера межличностного контакта, межличностных отношений, забвение того, что в социально-психологическом смысле мы во многом «эхо друг друга».

Довольно распространенной ошибкой является мнение, связывающее шаги навстречу партнеру, готовность к отдаче в контакте чуть ли не с собственным обеднением. Явно или неявно порой отдается предпочтение готовности быть нужным другому, служить ему и в этом смысле тратить себя лишь в обмен на гарантированный эквивалент, если не по качеству, то уж по крайней мере по количеству. В этом случае к миру человеческих отношений прямо и непосредственно прикладываются принципы и мерки, которые заимствованы из мира вещей. Да, если я отдам другому свою вещь, я ее лишуюсь. Но если я поделюсь радостью – ее станет вдвое больше. Если я поделюсь знаниями, идеей, то они умножатся. А вот разделенное горе как бы уменьшается.

В психологическом контексте процесс отдачи имеет совсем иной смысл: не тот богат, кто многое имеет, а тот, кто смело, не экономя, отдает. Своей радостью, знаниями или печалью я воздействую на другого. В подобном контакте рождается нечто новое, может быть, неожиданное, возвращающееся ко мне как инициатору общения, обогащающее меня (это может быть в том числе и опыт страдания).

Можно ли разъединить, автономизировать психологические состояния актера и зрителей, родителей и детей, учителя и учеников, влюбленных? Можно ли однозначно выделить тех, кто в этих отношениях только отдает, и тех, кто только получает? Нет, конечно. Мы имеем в виду, естественно, ситуации реальной отдачи, а не ее имитации.

И прежде всего, как мы уже видели, это взаимное обогащение достигается в контакте, развертывающемся в стиле диалога.

Иногда сталкиваешься с тем, как возникшее желание сделать добро откладывается либо вообще отменяется рассуждениями типа: «А что мне это даст? Стоит ли этот человек моего внимания и моих усилий? Да и нужно ли это на самом деле?» Инициатива в данном случае состоит в том, чтобы поторопиться отозваться на добрый порыв, а не уходить в бесплодные «обоснования». Не следует противопоставлять инициативу как непосредственный душевный порыв и как обдуманый шаг, взвешенное решение. Каждая из этих форм может быть уместна и ценна в определенной конкретной ситуации.

В общении-диалоге инициатива предполагает и готовность сделать первый шаг, и в то же время готовность откликнуться, готовность оказать психологическую поддержку. Эта поддержка может иметь самые разные формы – выслушать, постараться понять, сказать доброе слово, почувствовать настроение, заметить адресованное вам проявление чувств и т. п. Мы стали порой так экономны по части добрых, ласковых слов! И в то же время с надеждой ждем их, не обязательно признаваясь себе в этом. Выход опять-таки в большой мере в проявлении собственной инициативы. Учиться быть сопричастным другому человеку, активно и непрерывно искать соответствующие, адекватные пути и формы – это труд, в конечном счете

направленный на сотворение истинных и столь желанных радостей человеческого общения.

Однако опыт повседневного общения показывает, что довольно типична позиция отклика как окрика. Чаще мы суровые оценщики и судьи и гораздо реже выражаем готовность поддержать – добрым словом или жестом, внимательным слушанием, стремлением вникнуть и понять. Последнее отнюдь еще не означает согласия. Речь идет о том, чтобы понять и уже затем строить возражения, если они возникли. Увы, нередко наши возражения предшествуют пониманию. Вряд ли можно ожидать продуктивного развития отношений в этом случае.

В качестве рекомендации здесь уместно пожелание не сводить к судейской позиции первичное отношение к партнеру, скорее, следует прислушаться к нему, что именно он сообщает. Подобная ориентация связана с отказом от своего рода «боксерской стойки» в общении. Она типична для ситуаций, когда основная забота собеседников – хорошо выглядеть в глазах других, прежде всего и во что бы то ни стало отстоять собственную правоту, отгородившись от иных мнений.

Пристальное внимание этой стороне общения уделял в своем творчестве В.А. Сухомлинский. Среди важнейших духовных потребностей, о необходимости развития которых пишет В.А. Сухомлинский, на первое место он ставит устремленность к человеку, потребность в человеке: «Одна из тонких граней педагогического мастерства – творить в своем питомце потребность в человеке, создавать утонченную человеческую способность дорожить другим человеком, готовить маленького гражданина к тому, чтобы он умел быть верным другом человеку... Поменьше трескучих фраз о любви к человеку вообще, побольше конкретных дел, сердечного участия в жизни, в творении радостей – вот что должно стать правилом нравственного воспитания».

По убеждению В.А. Сухомлинского, необходимо, «чтобы уже в детстве каждый человек вкладывал свои силы в другого человека, отдавал богатства своего сердца другому, познавал умом и сердцем (а потому и глубоко переживал, принимал близко к сердцу) тончайшие движения души другого человека...». «Меня всегда беспокоило, – пишет В.А. Сухомлинский, – умеет ли мой воспитанник, встретившись с человеком, *почувствовать*, что у того беспокойно на сердце, что тот переживает глубоко затаенное горе? Умеет ли подросток прочесть в людских глазах горе, отчаяние?»

Вводя воспитанников в мир тонких человеческих взаимоотношений, В.А. Сухомлинский добивался того, чтобы «каждый подросток сам встретил человека, который потребует помощи, сочувствия». Никакие коллективные мероприятия не могут, по его мнению, заменить этого глубокого индивидуального движения человеческой души.

Исследователи, активно изучающие психологию юности (И.С. Кон, А.В. Мудрик), отмечают, что в этот период сильнее по сравнению с предыдущими возрастными этапами проявляется потребность в уединении. Именно в уединении проигрываются роли, недоступные в реальной жизни, развивается контакт с воображаемыми, идеальными и идеализируемыми партнерами, а также с собственным «Я».

Опасность, иногда подстерегающая на пути увлечения уединением, – это одиночество, когда человек обнаруживает, что нет у него товарищей, нет верного друга, любимой, круга единомышленников. Подобная утрата значимых привязанностей связана с глубоким психологическим дискомфортом. Вот как об этом пишет, например, один из читателей в «Комсомольскую правду»: «Одиночество! Это – горькая вещь. Хуже этого, наверное, нет ничего».

У В.А. Сухомлинского мы, по существу, находим глубокое психологическое обоснование средств предотвращения, избежания тяжелой ситуации одиночества: «Самый верный путь навсегда оградить от одиночества – это научить соучастию души и мысли в судьбе ближнего».

Неоднократно, как лейтмотив, повторяется мысль о том, что человек «овладевает азбукой коллективизма только тогда, когда он отдает свое сердце другим людям... Каким бы маленьким ни был ребенок, он должен кого-то поддерживать, о ком-то заботиться, чью-то судьбу переживать». По мнению В.А. Сухомлинского, без способности дорожить человеком не может быть и речи об идейной жизни личности и коллектива.

В одном из опросов, который проводился среди старшеклассников, мы встретились со следующим мнением: «Если ты одинок, это не значит, что ты неполноценен. Неполноценность – это неумение принести пользу обществу». Вероятно, автор этого высказывания к настоящему моменту еще не смог проложить свой путь к людям, вступить с ними в отношения, которые приносили бы удовлетворение. И он ищет для себя утешение, своего рода оправдание, на наш взгляд, на неверном пути.

Представляется, что за этим мнением стоит позиция определенной недооценки значимости отношений между людьми, мысль о возможности, развивая свою активность на благо обществу, обособиться от людей, от контактов с ними. А разве приносить пользу обществу – это не все равно, что приносить пользу людям? И в плане поставленной цели, и в плане любых выбираемых средств ее достижения сегодня вряд ли можно представить себе даже в воображении ситуацию полного одиночества и продуктивного одиночества. Задача состоит в том, чтобы искать формы сотрудничества, которые помогают служить обществу (то есть людям) и в то же время приносят чувство наполненности и глубокого удовлетворения. Задача самоутверждения вне общения бессмысленна: именно с помощью окружающих нас людей и от них мы получаем подтверждение нашей значимости.

Изучая духовный мир подростков-правонарушителей и преступников, В.А. Сухомлинский обнаружил, что у этих подростков, как правило, нет безгранично дорогих людей, которым они отдали бы частицу души, в которых видели бы, как в зеркале, свои душевные порывы. «И вот потому, что его не учили вкладывать свои духовные силы в другого человека, потому что он не научился понимать, чувствовать, оценивать самого себя, отдавая свои силы творению добра для другого человека, он в годы отрочества словно перестает замечать, что живет среди людей».

Одним из средств воспитательной работы в этом направлении «было много специально созданных, предусмотренных, “построенных” человеческих отношений, которые имели своей целью утвердить в душах воспитанников уважение к человеку как высшей ценности...».

Как считал В.А. Сухомлинский, чувствовать потребность друг в друге, быть связанным «узами добрых желаний» – весьма существенные моменты психологического облика человека нашего общества. «Это огромное духовное достояние, – писал он. – Мы (имеются в виду учителя. – Л.П.) горим и сгораем во имя того, чтобы соединять людей узами добрых желаний. Чтобы человеку хотелось жить оттого, что рядом с ним живут люди». Выступая сторонником культивирования доброты, сочувствия, жалости к человеку, выдающийся педагог интерпретировал эти качества особым образом: «Принижает человека только презрительная жалость. А когда, жалея, воспитанник жаждет помочь человеку, – такая жалость облагораживает. Нужно уметь жалеть человека». В системе В.А. Сухомлинского обосновывается именно позиция активной доброты, активного сочувствия, помогающей жалости: «Сочувствие, умение прочесть человеческую душу, понять, что рядом с тобой совершается зло, творится преступление, – все это превращается в слезы умиления, в голубиное воркование, если нет соучастия – соучастия мысли и сердца. Соучастие пробуждает активные силы борца, является прекрасным средством, предотвращающим равнодушие, а нередко и излечивающим, спасающим человека».

В творчестве В.А. Сухомлинского большое место отводится анализу коллектива как основной социальной среды, формирующей личность. Специально этому вопросу посвящена

книга «Мудрая власть коллектива», имеющая подзаголовок «Методика воспитания коллектива». По мнению автора, «деятельность – это краеугольный камень коллектива, но построить коллектив нельзя, если этот камень – единственный». Отвечая на вопрос о том, какова главная сила, объединяющая людей в коллективе, он пишет: «Эта сила – забота человека о человеке. Ответственность человека за человека... Первые ручейки той могучей реки, которая называется коллективизмом, начинаются с отдачи духовных сил личности во имя радости и счастья других людей – членов своего коллектива». Чтобы практически достичь этого, необходимо учиться «чувствовать человека», познавать не только разумом, но и сердцем все, что происходит в его душе. Без этой способности не может быть и речи о богатстве коллективистских взаимоотношений, о духовной жизни коллектива».

Раскрывая воспитательный потенциал коллектива, В.А. Сухомлинский неоднократно подчеркивал, что «влиять на человека через коллектив нужно тонко и незаметно. И самое главное – так, чтобы человек видел самого себя, ответственно *относился к самому себе*. Если же я без конца буду повторять: “Ты, Иван, бездельник, из тебя ничего стоящего не выйдет”, – то Ивану уже не нужно никак относиться к себе, ему нужно только защищаться. И он всеми силами защищается...».

Чтобы воспитанники поставили в коллективе волнующие их сокровенные вопросы, раскрыли свою душу, недопустимы заорганизованность, запланированность, иначе говоря, формализм, искусственность, стремление «залезть» в душу человека. Иначе: польза может быть лишь тогда, когда воспитатель умеет тактично, незаметно подводить к высказыванию тех мыслей, которые волнуют конкретного человека, но еще не до конца им осмыслены... «Это целая книга педагогической мудрости, – пишет В.А. Сухомлинский, – как подготовить человека к тому, чтобы он обратился к коллективу со словами: “Скажите мне, друзья, в чем смысл нашей жизни, для чего я живу на свете, что произошло в мире оттого, что я пришел, будет ли мир таким и без меня или, может, я что-то принес в него своей жизнью, болями и волнениями, радостями и тревогами?”» Постановка подобных проблем в коллективе – свидетельство наивысшей степени его духовного развития. «Воспитателю в эти ответственные минуты особенно важно быть самим собой, предстать перед воспитанниками мыслителем, товарищем и другом, живым человеком со своими взглядами, радостями, болями, сомнениями». В своих трудах В.А. Сухомлинский уделяет большое внимание поиску ответа на вопрос, как решать эту труднейшую для воспитания задачу.

Итак, В.А. Сухомлинский специально вычленяет и обстоятельно рассматривает особую грань активной социальной позиции человека – его активность в отношении к другому человеку. Она выступает не просто наряду с активностью по отношению к себе и к окружающему объективному миру, но является ведущей, определяющей другие грани, формы активности личности. «Вкладывание себя в другого» оказывается важнейшей предпосылкой самого становления личности: «Чем глубже желание утвердить добро в другом, тем больше человек видит, понимает, ощущает хорошее и плохое в самом себе». Продуктивным этот процесс может быть лишь при наличии отношений по-настоящему коллективистских: «В хорошем коллективе, деятельность которого одухотворена высокими моральными, общественными целями, человек словно в зеркале видит себя, чувствует свои положительные и отрицательные черты».

6.2.9. Компетентность в общении

Основной путь развития способности к диалогическому общению – это прежде всего путь непрерывной собственной творческой работы, путь постоянного самосовершенствования. Это

путь непрерывного развития своей личности.

Перед каждым из нас время от времени встает задача: как инвентаризовать свой наличный психологический потенциал с его достоинствами, достижениями и ограничениями? Решив ее, нам предстоит соотнести полученные результаты с задачей развития диалогического контакта и на этой основе наметить программу самосовершенствования, направленную на развитие компетентности в общении.

Самосовершенствование отнюдь не сводится к наращиванию лишь отдельных новых технологических приемов. Действительно развитое полноценное общение объединяет в себе два взаимосвязанных, но различающихся уровня – уровень внешний, поведенческий и уровень внутренний, глубинный, затрагивающий личностно-смысловые, нравственно-ценностные образования. Последний играет определяющую роль по отношению к внешнему, поведенческому.

Поясним это на примере. В целостном психологическом облике, вероятно, все значимо и нет мелочей. Существенно, например, умеем ли мы смотреть в глаза собеседнику или наш взгляд обычно устремлен поверх головы. Отнюдь не безразлично и выражение лица – оправданны ли часто встречающаяся суровость и редкая улыбка? Однако главным все-таки в психологическом облике представляется его нравственно-ценностный потенциал. Есть ли в нем то, что В.А. Сухомлинский называл устремленностью к человеку, способностью дорожить другим человеком, уважать его как высшую ценность, способностью любить. Позиция В.А. Сухомлинского в данном вопросе весьма оптимистична. Он считает, например, что любовь воспитателя к воспитанникам – не готовое чувство, с которым человек пришел на ниву педагогического труда, а «это неусыпная, тяжелая и захватывающая творческая работа». Собственным личным опытом В.А. Сухомлинский подтверждает необходимость и возможность развивать требуемые ценности и умения. К этому следует лишь отнести как к задаче на всю жизнь.

Здесь многое постигается изучением самого себя. Использование традиционных форм прослушивания лекций и чтения соответствующей литературы, просмотра кинофильмов и телепрограмм может помочь, но при условии, если дело не ограничится получением обезличенных сведений о человеческом общении вообще (как люди общаются, добиваются признания). Задача состоит в том, чтобы на этой основе происходило узнавание особенностей собственного общения (как я общаюсь, как я прокладываю свой путь в мире человеческих отношений), а затем уж можно ставить задачу перестройки опыта, его коррекции, если это необходимо. «Безличное» освоение психологии не является оптимальным путем совершенствования общения.

Для открытия истинных путей самоутверждения у молодых людей порой бывает просто недостаточно необходимых знаний. И в этом плане может помочь, например, знакомство со стратегией деятельности, стилем жизни выдающихся людей как наиболее продуктивно самоутверждавшихся личностей; изучение условий, которые определяют успехи и неудачи в личной и профессиональной жизни (по художественной, исторической, мемуарной, психологической литературе).

Наряду с этим очень важное значение имеет активное познание самого себя: открытие собственных ценностей, сильных сторон своей личности и тех, которые нуждаются в совершенствовании.

Вырабатывая идеал и устремляясь к нему, человеку нужно развивать умение ориентироваться в своих возможностях и не терять контакта с собой. Вряд ли можно ожидать успеха и гармонии, если изо всех сил стараешься быть тем, кем ты на самом деле не являешься. Стоит ли романтику «рядиться» в прагматика?

У молодых людей подчас желаемый будущий образ собственной личности может выглядеть довольно неопределенно, например: «Хочу быть самым лучшим». Вряд ли подобная ориентация достаточна для продуктивной организации работы по самосовершенствованию и самоутверждению. Важно как можно более конкретно соотносить желаемые цели самоутверждения и развитие соответствующего потенциала, необходимого для их достижения. Например, можно мечтать о счастливой семейной жизни – самоутверждении в семье, – но не обладать качествами уживчивого человека, способного любить, заботиться, уступать. Если такой разрыв обнаружен, можно ставить перед собой соответствующие задачи для саморазвития.

Радиус временной перспективы – это расстояние во времени до будущего, которое наше воображение заполняет мечтами, планами, ожиданиями. Интересно, что у одних людей эта дистанция очень короткая – ближайшие годы, дни, даже часы. У других это десятилетия: вся жизнь представляется огромным миром событий, которые будут сменять друг друга и которые нужно созидать, возводить, за которые нужно бороться. У активно самоутверждающихся в жизненных планах обычно очень глубокая временная перспектива, связанная с ориентацией на годы ближайшие и отдаленные.

Несколько практических пожеланий

Ставя задачу помочь самому себе в совершенствовании общения, контактов с людьми, следует учитывать, что в качестве задачи № 1 выступает необходимость определить и охарактеризовать, по возможности развернуто, свой имеющийся потенциал – уровень достижений и возникающих трудностей к данному моменту. Затем, в качестве второго шага, определяется зона ближайшего собственного развития. На первом этапе можно рекомендовать, например, использовать в конце дня (отнюдь не каждого) ретроспективный анализ опыта своих контактов, всех либо только вызывающих сбои. Ведение дневника сегодня – не особенно привлекающее молодежь занятие. Его замена своеобразным дневником в устной форме, вероятно, более реальное средство. Польза может быть связана и с тем, что к вечеру вы несколько эмоционально отошли, как бы отстранились от дневных событий, и это позволяет отчасти со стороны, то есть более объективно, посмотреть на собственный опыт.

Естественно, что одного лишь своего взгляда на самого себя и соответствующего самоанализа, возможно активного, не всегда достаточно для успешной работы по самосовершенствованию. Почему? Опыт повседневного общения и экспериментальной психологии показывает, что человек часто склонен лояльно относиться к себе, завышать самооценку, и это подчас мешает развитию критичности.

В одном из психологических исследований, например, было обнаружено, что самооценка человека по нравственным характеристикам имеет тенденцию быть выше, чем оценка других людей. Испытуемым предлагалось установить, насколько свойственны им самим и другим людям позитивные нравственные характеристики, высоко ценимые в человеческой культуре. Абсолютное большинство опрошенных, независимо от возраста, рассматривая готовность прийти на помощь другому, способность сорадоваться успехам другого, действительно выражать участие в другом, включало эти качества в характеристику собственной личности, но отрицало наличие их у другого человека («Я лучше, чем все»). А позитивные нравственные характеристики с меньшей степенью общественной значимости, но в целом положительно характеризующие человека, по мнению участников, свойственны им в той же мере, что и каждому другому («Я такой, как все»).

Приведенные результаты показывают: усвоение содержания нравственных ценностей

ориентирует личность на притязание быть признанным в качестве их носителя, соответствовать положительному этическому эталону. Что же касается негативных качеств (прежде всего лживости и способности помешать успехам другого человека), то испытуемые отрицали у себя данные качества, утверждая одновременно, что они характеризуют других людей (опять рассуждение по принципу «Я лучше, чем все»). Из опыта повседневного общения мы тоже знаем, что есть позиция «Я не хуже других», а вот позиция «Я хуже других» – довольно редкая. Она скорее исключение, нежели правило. Так что критичный взгляд на самого себя дается действительно непросто.

Итак, возвращаясь к вопросу об организации практической работы по самосовершенствованию, в качестве первого шага можно предложить заполнить бланк, например, следующего типа:

То благоприятное, что исходит от меня в контакте с другими людьми	То неблагоприятное, что исходит от меня в контакте с другими людьми

Постарайтесь тщательно, не торопясь заполнить оба столбца (люди отличаются в отношении готовности начать работу с первого или второго столбца в данном случае). Вычленение тех и других характеристик позволяет в работе с неблагоприятными проявлениями опереться на потенциал своих достижений (содержимое первого столбца).

В качестве второго шага можно попросить кого-то из своего окружения заполнить на вас бланк того же типа. Важно вы-брать помощника, который достаточно дифференцированно к вам относится, то есть знает вас с разных сторон – со стороны достоинств и недостатков. Существенно, конечно, чтобы он обладал умением высказать, не утаить свое суждение. Если хотите усложнить задачу, можно, прежде чем обращаться с просьбой к другому человеку, попробовать построить прогноз – видение себя глазами другого конкретного человека. Очень полезное занятие.

Сошлемся, например, на опыт В.А. Сухомлинского. Размышляя над тем, чем отличается видение мира подростком от видения мира ребенком, В.А. Сухомлинский пытается ставить себя на место своих воспитанников. Он ведет специальный дневник, в котором есть раздел «Я глазами подростка». «Теперь, – пишет автор, – когда прошло много лет, перечитывая этот не-обычный дневник, я вновь переживаю то самое чувство удивления, которое переживал тогда. Удивительная, непонятная вещь: мой требовательный, наглый, непокорный, резкий и прямолинейный в суждениях подросток замечал во мне недостатков в сто раз больше, чем мог даже подумать о себе я». Дневник наблюдений над трудными подростками во многом помог увидеть мир, «каким его видят подростки». Со стороны действительно многое виднее, даже со стороны партнера, представленного нами мысленно, как в данном случае.

Непосредственно в «преобразовательной» работе, которая следует за этапом анализа собственного наличного потенциала общения, важно руководствоваться следующими принципами:

- 1) аналитические размышления сочетать с конкретными практическими действиями;
- 2) в планах и действиях следовать принципу постепенности, сочетая программу-минимум и программу-максимум.

Наверное, вам не раз приходилось пробовать «начать с понедельника новую жизнь». По крайней мере, многим это знакомо. Почему все-таки данный опыт не всегда оказывается удачным? (Само по себе повторение попыток не следует считать неудачей, это может быть признаком оптимистической позиции.) Подводит часто неконкретность представлений о желаемых достижениях и максимализм, как правило. Гораздо продуктивнее, начав с широкой программы, спуститься к более конкретной задаче, а затем и еще к более конкретным, единичным заданиям. Например, застенчивый человек может начать практические действия (после соответствующих размышлений) с постановки весьма конкретной задачи: «Каждый день я должен поговорить с незнакомцем». При этом важно заранее обдумать возможные темы для предстоящего контакта.

Думаем, что специально следует подчеркнуть опасность, которая таится в стремлении некоторых молодых людей ограничить практику самосовершенствования лишь раздумьями. Действительно, юность – это прекрасное время активных размышлений «о времени и о себе», время мечтаний, построения смелых планов. Однако если вся активность разворачивается лишь в воображении и от мысли к делу не проложен путь, то возможно возникновение трудностей, которые доставляют немало огорчений и более того – страданий.

Подчас, строя отношения с окружающими, молодые люди ориентируются не столько на конкретных людей, сколько на отвлеченные, возможно, весьма разветвленные теории, какими должны быть люди, какими должны быть между ними отношения. В результате теория оказывается не средством, помогающим приблизиться к людям, понять их, но скорее тупиком, уводящим от желанных контактов. Это несколько похоже на попытку гулять с закрытыми глазами по дороге с интенсивным движением, вооружившись теоретическим знанием всех марок проезжающих автомобилей.

К сожалению, совсем не редки у молодых людей случаи замены реального друга моделью идеального друга, реальной любимой образом идеальной возлюбленной, реальных представлений о себе идеализированным образом собственного «Я». К чему это приводит? Получается нечто вроде замкнутого круга. Наполненный идеальными представлениями, человек погружается в реальный мир, видит, естественно, его отличия от мира собственных грез. Неудовлетворенный, разочарованный, а может быть, напуганный, он возвращается в мир красивых идеалов, мир без живых людей, в котором он, конечно, не может решить волнующих его проблем общения.

Хотелось бы обратить внимание и на возможность совершенствования такого важнейшего спектра средств самовыражения, как невербальные (без слов) проявления. Имеется в виду развитие богатой и адекватной ситуации мимики, жестов, телодвижений и т. д. Существенно и совершенствование способности ориентироваться в такого рода проявлениях партнера. Можно использовать, например, прием следующего типа. Всмотриваясь в фотографию, картину, на которой изображен человек (а он может находиться в состоянии задумчивости, напряжения либо быть с нейтральным выражением лица и т. п.), попробовать понять его эмоциональное состояние, а затем попытаться самому войти в это состояние (при этом можно повторить позу и мимику изображенного человека, а можно воспользоваться собственными средствами).

В заключение хотелось бы еще раз обратить внимание, на следующее: подобно тому как в оценке собственного опыта общения невозможно обойтись без помощи другого человека, так и в преобразовании опыта другой человек (наше психологическое зеркало) подчас совершенно необходим. Не случайно психологи в настоящее время разрабатывают целый спектр активных групповых методов (дискуссии и ролевые игры), направленных на оказание специальной помощи в совершенствовании межличностного общения.

Советуем прочитать:

Добрович А.Б. Глаза в глаза. М.: Московский рабочий, 1982.

Климов Е.А. Как выбирать профессию. М.: Просвещение, 1984.

Коломинский Я.Л. Человек: психология. М.: Просвещение, 1980.

Кон И.С. Дружба. Этико-психологический очерк. М.: Политиздат, 1987.

Кон И.С. В поисках себя. М.: Политиздат, 1984.

Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. М.: Педагогика, 1984.

Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива // Избранные произведения: В 5 т. Т. 1. Киев: Радянська школа, 1979.

Сухомлинский В.А. Книга о любви. М.: Молодая гвардия, 1983.

Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотехнические игры в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1985.

Чередниченко Г.А., Шубкин В.Н. Молодежь вступает в жизнь. М.: Мысль, 1985.

6.3. «Как слово наше отзовется»⁴⁴

Обычно в семейной жизни партнеры высоко ценят друг в друге умение «владеть собой». К сожалению, это умение часто неоправданно сводится к утаиванию друг от друга своих чувств, мыслей, разного рода оценок. Опыт показывает, что в современной семье не менее, а подчас более важным оказывается умение строить открытое, доверительное общение – делиться радостями, огорчениями, впечатлениями, в том числе друг о друге. А иначе, как можно увидеть себя со стороны, узнать, «как слово наше отзовется»? Психологи установили, что такого рода сведения вносят важный вклад в процесс обретения и совершенствования человеком собственного Я, обретения ориентиров в построении отношений.

Вступая в контакт, близкие люди могут делиться сведениями о себе, впечатлениями о других людях, а могут обмениваться суждениями друг о друге. В данном случае нас интересует именно последний момент. В социальной психологии феномен возвращения партнеру приобретаемых о нем представлений получил название межличностной обратной связи.

Оказывается, успешность контакта находится в большой мере под влиянием характеристик обратной связи. Как мы подаем обратную связь, как относимся к ней, если она обращена к нам, – это существенно для становления психологического климата в семье, для развития отношений и супругов, и родителей с детьми.

Обратная связь может быть выражена как словами, так и жестами, мимикой лица.

Межличностная обратная связь бывает намеренной, то есть сознательно подаваемой, и ненамеренной, произвольной. Последнюю мы обычно получаем, наблюдая за поведением партнера, нам она специально не адресуется. Эта форма обратной связи практически всегда в нашем распоряжении, стоит лишь проявить инициативу, самому интересоваться результатами воздействия на партнера в процессе общения и, так сказать, считывать их по выражениям лица, интонациям голоса, по поведению – она многое поведаст нам.

Опыт показывает, что в повседневном семейном общении передача и получение обратной связи затруднены. Это делает обратную связь неэффективной, может приводить к сбоям в достижении взаимопонимания – важнейшего условия семейного контакта. Общение становится

⁴⁴ *Петровская Л.А.* «Как слово наше отзовется» // Популярная психология для родителей / Под ред. А.А. Бодалева, А.С. Спиваковской, Н.Л. Карповой. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. С. 21–26.

поверхностным, неудовлетворяющим, а порой и огорчающим супругов.

Что мы имеем в виду? Во-первых, обратная связь часто оказывается неинформативной, то есть человек, которому она адресована, не получает реальных сведений о том, как его воспринимают (происходит сбой в звене передачи обратной связи). Во-вторых, информация поступает, но она не воспринимается, отторгается либо воспринимается искаженно (происходит искажение в звене получения обратной связи). Подобные ситуации могут быть обусловлены действием самых различных факторов.

Даже несложный анализ повседневной практики общения приводит к заключению, что есть ряд обстоятельств, побуждающих человека значительно ограничивать обратную связь или вовсе отказываться от нее.

По своему содержанию обратная связь может нести негативную или позитивную информацию. Если обратная связь негативна; то соображений в пользу того, чтобы сократить ее или вовсе не давать, возникает особенно много, и они, как правило, достаточно серьезны. Простейшие из такого рода соображений резюмируются житейским афоризмом: скажешь правду – потеряешь дружбу. Хорошо известно, насколько нетривиальным оказывается всякий раз решение вопроса, каким образом сказать человеку о том, что он поступил нехорошо, был не прав, выглядел не лучшим образом, и при этом не восстановить его против себя.

Более существенно, однако, что возможные последствия негативной обратной связи не ограничиваются простой обидой и соответствующим охлаждением в отношениях. Например, дети очень скоро научаются принимать в расчет возможные санкции со стороны родителей. Повседневное общение наполнено подобными ситуациями; и во всех этих случаях «слабой стороне» приходится помнить, чем закончилась для волшебного зеркальца из известной пушкинской сказки попытка сказать неприятную правду своей хозяйке – зеркальце было немедленно разбито.

Ограничивают подачу негативной обратной связи и нормы этикета, обычаи, традиции. Правила хорошего тона современного европейца, например, вообще тяготеют к известной сдержанности в высказывании своих мнений и оценок, касающихся партнеров по общению. «Не пользуются общей симпатией, – пишет, в частности, автор популярного руководства по правилам хорошего тона, – и любители всякий раз по любому поводу высказывать свое мнение. Реплика вроде: “Ты безвкусно подобрал себе галстук” – меньше всего говорит о доброжелательности или стремлении помочь, скорее всего в ней сквозит откровенная мысль: “У тебя нет вкуса, а у меня он есть, и я хочу тебе об этом сказать”. Всякие замечания, настойчивые вопросы, громкие суждения об одежде, семейном положении, прическе, фигуре спутника (спутницы), семейных отношениях, поступках, квартире, дырке в носках крайне бестактны». И далее в том же духе: «Вообще взрослым людям старайтесь не делать никаких замечаний, молодежь между собой иногда может себе это позволить, но только в дружеской форме, мягко, как бы между прочим». Сказанное, как уже отмечалось, касается современных европейских стандартов поведения. Хорошо известно, сколь велико количество разнообразных ограничений в выражении своего мнения относительно старших, людей более высокого социального статуса в различных традиционных, патриархальных социокультурных структурах стран Востока, Африки или Латинской Америки.

Наконец, нельзя не отметить и такой чисто эмоциональный ограничитель, как предвидение психологического напряжения, которое появляется после негативных высказываний, суждений близких нам людей.

А возможный результат – мы лишаем себя важнейшей формы самовыражения, а своих близких – сведений, необходимых для непрерывного самосовершенствования.

Если трудности при подаче негативной обратной связи являются естественными, то

несколько неожиданным может показаться, что подача позитивной обратной связи также часто составляет сегодняшнюю проблему. Иллюстрацией этому может служить следующий эпизод из «Исповеди сына века» А. Мюссе: «Поведение мое не раз служило ему поводом для огорчений и упреков. Во время наших свиданий он всегда говорил о моем будущем, о моей молодости и о моих безумствах... Я предполагал, что перед смертью он пожелал меня видеть затем, чтобы еще раз попытаться убедить меня свернуть с того пути, по которому я шел, но смерть слишком поторопилась, внезапно он почувствовал, что успеет сказать одно только слово, и он сказал, что любит меня». В приведенном отрывке речь идет об отношениях отца и сына. Всю свою жизнь отец любил сына, но лишь близость смерти заставила его откровенно выразить свое чувство. Между прочим, эти последние слова оказали на молодого человека больше влияния, чем все предыдущие нравоучения.

Как это ни парадоксально на первый взгляд, часто наиболее глубоко сдерживаемыми, скрываемыми оказываются именно позитивные проявления, такие, как любовь к другому, уверенность в себе и т. п. Причины, обуславливающие сложность проявления позитивного отношения, особенно в семейном общении, конечно, разнообразны. В простейшем случае за сдержанностью в выражении добрых чувств может стоять нежелание выглядеть льстецом. В других ситуациях сдерживающим моментом может служить опасение, что явная похвала может плохо повлиять на ее адресата, или же человек просто не умеет выразить любовь, свое расположение, добрые чувства. Но, по-видимому, особенно часто за нежеланием открыто проявлять свое положительное отношение к другому человеку лежит страх «потерять лицо» в случае, если эти проявления; будут отвергнуты. Вспомним: опасения пушкинской Татьяны, признающей в любви Онегину: «Теперь, я знаю, в вашей воле меня презреньем наказать». И аналогичное опасение Онегина, также оказавшегося некоторое время спустя в положении объясняющегося в любви: «Какому злобному веселью, быть может, повод подаю!»

Часто члены семьи рассматривают проявления чувств друг к другу как нечто само собой разумеющееся – что об этом говорить? Но ими же не остаются незамеченными, а порой резко осуждаются все промашки другого, то, что оценивается как негативное и нежелательное. Подобная фиксация на негативном опыте общения не остается бесследной. Данные психологов говорят о том, что систематическое одобрение укрепляет уверенность человека в собственных силах и возможностях. Однозначный же негативизм способствует развитию чувства неполноценности, неуверенности в себе. Мы все ждем теплого слова, нуждаемся в нем. Но как же порой не щедры и не инициативны в этом отношении сами!

Трудности во взаимоотношениях могут возникать и тогда, когда негативная оценка дается в форме общей оценки. Если человеку говорят «Ты глуп», то вряд ли он сразу поумнеет. Такие слова вызовут у него лишь реакцию самозащиты. Даже если человек в глубине души сознает, что дал определенное основание для такой оценки, он, как правило, не в состоянии принять критику в столь общей негативной форме, поскольку это ставит под сомнение его представление о самом себе. В этой ситуации человек старается отторгнуть негативную информацию, например, поставив под сомнение компетентность своего партнера, дав ему оценку типа «Сам глуп», приписав ему злые намерения или наделив иными негативными чертами. В результате подобного общения партнеры только психологически травмируют друг друга.

Из всего нами сказанного у читателя может сложиться впечатление, что в формах подачи обратной связи есть только две альтернативы: одна – по существу уклониться от обратной связи, а другая – подать ее в форме всеобщей негативной оценки, спровоцировав, возможно, ссору. Однако мнение о том, что «третьего не дано», в этом случае ошибочно. На самом деле этим «третьим» выступает обратная связь, подаваемая при соблюдении определенных условий.

Использование специфичной и аргументированной обратной связи в значительной мере облегчает ее восприятие. Действительно, общие высказывания типа «Ты злой человек» приносят мало пользы тем, кому они предназначены, поскольку остается неясным, на чем они основаны и что конкретно имеется в виду. Подобные суждения обычно относятся к поведению вообще, и это мешает установить, что вызвало такую оценку. Кстати, то же самое может относиться и к положительной обратной связи в абстрактной оценочной форме (в виде, например, высказывания «Ты хороший»).

Обратную связь можно назвать специфичной, если она относится к определенному, конкретному случаю, поведению партнера. Например: «Ты вчера поступил по-товарищески, поддержав меня в споре с Н.» – явно специфичное суждение. Человеку сразу станет ясно, что конкретно в его поведении одобряется и поддерживается.

Особый интерес представляют для нас суждения, не содержащие непосредственной оценки, – описательные. В этом случае ослабляется острота проблем, которые возникают, когда высказывания носят оценочный характер. Вот примеры таких суждений: «Твое стремление доминировать в разговоре вызывает у меня раздражение»; «Сегодня меня в тебе огорчает твое отношение к уроку английского языка»; «С тобой сегодня легко, интересно и весело»; «Твоя привычка не смотреть в глаза собеседнику невольно порождает у меня чувство недоверия».

Нетрудно заметить, что приведенные высказывания, как правило, содержат в себе вполне отчетливую оценку. Однако, в отличие от собственно оценочных суждений, о которых шла речь выше, оценка описательных суждений относится не к адресату обратной связи непосредственно, а к состояниям человека. В истинности такого высказывания трудно усомниться – здесь партнер говорит о самом себе, своем огорчении, раздражении, радости. В результате возрастает вероятность того, что информация будет воспринята и, возможно, заставит задуматься.

Особая роль подобных суждений заключается также в том, что они открывают прямой путь в мир чувств и переживаний партнеров, что является главным в общении, тонкое понимание и восприятие которого – необходимая предпосылка искусства межличностного контакта.

Важным условием продуктивности обратной связи оказывается ее сиюминутность. Наиболее результативно высказывание «по горячему следу», конечно, с учетом готовности к обратной связи партнера. Отсроченная межличностная информация по поводу чего-то происшедшего давно может быть просто искажена фактором времени. Так что если и выяснять отношения (а иногда это просто необходимо и обязательно включает обмен суждениями друг о друге), то по возможности не откладывая надолго, чтобы конкретный повод разговора не превратился в снежный ком недоразумений.

Трудно переоценить роль обратной связи, получаемой человеком от значимых для него людей. Психологический облик каждого из нас может давать основания и для недовольства, и для одобрения, похвалы. Порой в межличностном контакте первая позиция дается и реализуется легче, чем вторая, тогда как оптимальным, пожалуй, является их сочетание. Любовь, внимание, уважение к партнеру, которые он реально чувствует, создают тот необходимый фон психологической поддержки, принятия, который делает человека восприимчивым к критическим суждениям в его адрес.

Приложение

Вступительная статья к книге К. Рудестама «Групповая психотерапия»⁴⁵

Книга К. Рудестама – известного американского психолога, члена Американской психологической ассоциации и Американской академии психотерапевтов – впервые предоставляет нашему читателю возможность ознакомиться с широким спектром средств, которыми обладает сегодня практическая психология – область, ориентированная на оказание психологической помощи.

В условиях становления системы практического психологического обслуживания населения у нас в стране сложилась своеобразная ситуация несоответствия между развитием отечественной психологии в традиционном академическом исследовательском ключе и актуальными запросами практики на «психологическую технологию». Книга К. Рудестама весьма интересна как раз изложением сложившегося на Западе опыта развития психологии в новом, нетрадиционном направлении, опыта «наведения мостов» между психологией исследующей, объясняющей и психологией воздействующей, вмешивающейся в развитие реальных процессов – психотерапией в широком смысле слова.

Основной объект внимания автора – групповые формы психологической работы, как они представлены и отчасти осмыслены в различных теоретических традициях. В последнее время эти формы стали подлинным знаменем времени как в силу экономичности, так и в силу своей эффективности, в ряде случаев более высокой по сравнению с индивидуальной работой. В книге идет речь о групповых моделях, достаточно известных нашему читателю по другим публикациям, – это прежде всего Т-группы и группы встреч, – а также о менее известном групповом опыте – например, телесной терапии, танцевальной терапии и т. д.

Вряд ли есть необходимость предварять знакомство с книгой какой-либо формой пересказа ее содержания. Хотелось бы поделиться лишь некоторыми соображениями, возникающими при освоении средств психологического воздействия.

Прежде всего замечания терминологического характера. Становление новой области обычно сопровождается появлением новых понятий. Это имеет место и в данном случае. Так, название книги К. Рудестама на русском языке «Групповая психотерапия» не является вполне эквивалентным переводом английского варианта ее названия «Experiential Groups in Theory and Practice». В русском языке не удастся найти единственного полноценного аналога термину «experiential». Это слово, как отмечает автор, «широко используется по отношению к групповым моделям, которые акцентируют создание непосредственного жизненного опыта для обучения и личностного роста» (с. 14).

В данном определении подчеркиваются необходимые характеристики, составляющие сущность всего многообразия указанного типа групп. Речь идет о специально создаваемых малых группах, участники которых при содействии ведущего-психолога включаются в своеобразный опыт интенсивного общения, ориентированный на оказание помощи в самосовершенствовании, в преодолении преград на этом пути.

Другой возможный перевод авторского названия книги, близкий к буквальному, – «Группы опыта». При этом можно предполагать и достигаемый результат – обогащение опыта участников, и основное используемое средство – опыт переживания. Все это различные грани емкого, многозначного понятия «опыт». Совершенствование опыта, внутреннего и внешнего, как правило, включает процесс перестройки, коррекции уже сложившегося, наличного

⁴⁵ Петровская Л.А. Вступительная статья // К. Рудестам. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика: Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. ст. Л.А. Петровской. М.: Прогресс, 1990. С. 5–13.

потенциала. Именно этот необходимый момент акцентируется в еще одном возможном варианте названия – «Психокоррекционные группы». Так что трудность перевода связана и с многогранностью описываемого опыта.

Контингент возможных участников подобных групп – самый широкий. Часто обращаются к этому опыту представители так называемых коммуникативных профессий (руководители, преподаватели, тренеры и т. п.), люди, испытывающие психологические затруднения. Данные методы используются в решении психотерапевтических задач и в работе с больными людьми (имеются в виду и психические, и соматические заболевания). Однако, по замыслу самого автора, этот медико-психологический аспект (психотерапия в узком смысле слова) незначительно представлен в работе. Кстати, раздел о групповом психоанализе автором опущен именно в силу обращенности этого подхода прежде всего к контингенту участников-невротиков. В целом, однако, изложение материала обнаруживает глубокое влияние психоанализа, базовой психотерапевтической школы, практически на все виды психологического воздействия. Оно проявляется в различных формах – прямого следования, противостояния или развития, дополнения психоанализа.

В книге представлена панорама из девяти видов групповой психокоррекционной работы⁴⁶. Относительно каждой ориентации даны краткие исторические сведения, основные понятия и процедуры, оценка и резюме, представлен список литературы, который позволяет углубить знакомство с особо заинтересовавшим, привлекающим подходом. Несомненный интерес представляют «живые» иллюстрации группового опыта общения в виде фрагментов стенограмм и описанные в 10 главе конкретные психотехнические приемы, которые могут служить иллюстрацией каждого из рассматриваемых методов. Так что с точки зрения структуры книга весьма стройна и «прозрачна», и это поможет читателю в освоении материала.

Сам автор адресует свой труд прежде всего студентам и специалистам-практикам – психологам, психиатрам, социальным работникам, «желающим совершенствовать свои профессиональные знания и умения» (с. 15). Естественно, книга окажется полезной читателям, заинтересованным в развитии психологической культуры, а опыт показывает, что таковых сегодня немало. В этой связи хотелось бы предостеречь от возможной иллюзии, будто лишь на основе книжной подготовки можно приобрести квалификацию психолога-практика, профессионально оказывающего помощь другим людям. Информированность, эрудиция – действительно важная предпосылка, звено в системе обучения практического психолога-профессионала, но именно лишь предпосылка, только одно звено разветвленной системы теоретической и практической подготовки. Целенаправленное приобретение профессионального практического опыта – фактор, не заменяемый никакими формами теоретической подготовки и включающий в себя такие основные стадии, как реальный опыт участника группы, опыт наблюдателя, практика ассистента квалифицированного ведущего, практика самостоятельного проведения групповой работы. Существенно, конечно, овладение психотехникой, однако, пожалуй, значительно важнее более общие и менее операциональные моменты. К их числу принадлежат потенциал ценностей ведущего, реализуемая им концепция общения, соответствующая ей концепция метода воздействия.

Специального внимания заслуживает вопрос о некоторых важных различиях в позициях психолога-исследователя и практического психолога. В частности, это проявляется в тенденции

⁴⁶ В русском переводе опущены разделы «Центрированное на теме взаимодействие» и «Трансакционный анализ». С концепцией Э. Берна, основателя транзакционного анализа, читатель может познакомиться по книге Э. Берна «Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры», изданной издательством «Прогресс» в 1988 г.

к своего рода плюрализму, характерному и в определенной мере естественному для психолога-практика. Чем это вызвано и в чем состоит подобный плюрализм?

Известно, что в современной психологии нет единой картины человека. Обращаясь к изучению, объяснению мира человека, психолог-исследователь обычно локализует объект своего внимания, интереса, и это отражено, например, в обозначении классических психологических направлений – глубинная психология, когнитивная психология, поведенческий подход и т. д. Соответственно в каждой традиции вырабатывается свой монистический подход к построению программ психологического воздействия, его принципов и технологии. Под монизмом мы имеем в виду и сосредоточение внимания преимущественно на одной сфере психологической реальности, и следование одному исходному принципу. В результате человек как единая психологическая реальность оказывается как бы поделенным между различными психологическими ориентациями, в ведении и компетенции которых находятся разные виды этой реальности: поведение – у бихевиористов, ментальные образования – у когнитивистов, экзистенциальные ценности – у гуманистических психологов и т. п.

Если же обратиться к ситуации оказания психологической помощи, то здесь человек предстает перед психологом целостно, в единстве своего поведения, когний, мотивации и т. д. Это предъявляет особые требования к психологической компетентности практика. Он порой не может ограничиться строгими рамками одного подхода. И дело отнюдь не в методологической беспринципности. Психолог здесь объективно нуждается в задействовании комплекса подходов и средств. Возможный выход – в обращении ко всему накопленному, но достаточно разрозненному потенциалу.

Существенно обратить внимание читателя на то, что в большинстве своем представленные в книге К. Рудестама методы связаны отношением взаимодополнения. Следует остерегаться в пылу увлечений ошибочной позиции, будто какой-либо из методов может абстрактно рассматриваться в качестве лучшего, единственного либо всеохватывающего. Вот что на этот счет замечает, например, сам автор: «Наивные ожидания, что группа встреч есть единственный источник постоянных изменений, представляют собой большую опасность, чем небольшой и неизбежный риск негативного результата» (с. 129).

Установление соразмерности, определение границ продуктивного использования того или иного метода воздействия, как и в случае исследовательских методов, – вопрос весьма непростой и, естественно, не чисто методический. Он с необходимостью сопрягается с мировоззренческой позицией специалиста и в широком смысле слова, когда речь идет о философской ориентации, и в более узком – о специальной, в нашем случае психологической, направленности. Выбор адекватного метода или сочетания методов – это в большой мере и дело, так сказать, личного вкуса, опоры на непосредственный собственный опыт. В ситуации психологического воздействия, группового в частности, многое определяется потенциалом личностных возможностей конкретного специалиста, ведущего групповую работу, его собственной зоной развития.

Конечно, перед специалистом встает задача интеграции заимствуемых и, возможно, самостоятельно изобретаемых средств в некую целостность, кстати, не обязательно непротиворечивую. Эта большая работа может выполняться стихийно, на эмпирическом уровне. Однако, наверное, лучше для дела, если она происходит не только исподволь, не вполне осознанно, но и рефлексивируется самим специалистом-психологом, профессионально прилагающим к этому усилия.

В контексте указанной работы и как составная ее часть с необходимостью встает вопрос о формировании определенного отношения, в том числе оценочного, ко всему открывающемуся

спектру идей, принципов, методических средств группового психологического воздействия. Вопрос многогранный и весьма принципиальный для современного этапа развития всех областей обществознания и человековедения в нашей стране.

Прежде всего выделим две возможные позиции в оценочном подходе – внешнюю, как бы со стороны оценивающую сам исходный принцип, и внутреннюю, не столько подвергающую сомнению исходный принцип, сколько анализирующую полноту, последовательность, эффективность его реализации, трудности на этом пути. Иллюстрацией внутренней позиции являются, например, оценочные комментарии автора «Групповой психотерапии» в конце каждой главы, в которых кратко или развернуто выражено отношение к рассмотренному конкретному подходу. Обычно они сосредоточены на достижениях, достоинствах метода и касаются, в частности, обнаруживаемых в исследовании реальных трудностей. Вот характерный фрагмент, завершающий раздел, посвященный психодраме: «Между различными практическими способами ведения групп в рамках одного группового подхода существуют столь же сильные различия, что и между групповыми подходами, которые считаются уникальными и сильно отличающимися друг от друга. Возникают трудности при определении типа руководителя конкретной группы, и вряд ли можно быть уверенным, что выявленный тип позволит предположить характеристики того опыта, который получают члены данной группы» (с. 204).

Для стиля научной критики в нашем недавнем прошлом наиболее характерна, конечно, упомянутая первая оценочная позиция – позиция внешнего суждения, обычно сурового и категоричного, а самое печальное – априорного. Мы имеем в виду, что читатель нередко приобщался к критике до и вне ознакомления с содержанием критикуемого текста, подхода. В случае интересующего нас сюжета – методов групповой психологической коррекции – ситуация оказалась именно таковой⁴⁷. Подобный внешний критический контекст правомерен. Но, во-первых, вызывает сомнение и возражение тот факт, что он не был сопряжен с возможностью для читателя ознакомиться со сложной критикуемой реальностью, понять ее, с тем чтобы на этой основе строить собственное отношение, присоединяться к высказываемой оценке. Во-вторых, на наш взгляд, в подходе названного автора не учитывается вся сложность механизмов связи психологического метода и концептуальных конструктов – философских, психологических и пр.

Действительно, метод вряд ли представляет собой лишь набор операций и совокупность технических приемов. Уже использование тех или иных понятий означает фиксирование соответствующих этим понятиям свойств реального объекта, определенную их иерархию и отражает исходную позицию. Это своего рода система координат. Она может быть развернутой, отрефлексированной и осознанно включаемой в конструируемый метод. Яркий пример тому – Я. Морено, К. Роджерс. В других случаях подобное теоретическое влияние может обнаруживаться в меньшей мере, и опыт предстает скорее как разветвленная эмпирическая практика. С этой точки зрения обращает на себя внимание неоднородность групповых подходов к психологическому воздействию, освещаемых в книге К. Рудестама.

Вместе с тем опыт развития психологии и социологии, например, свидетельствует о возможной неоднозначности и отсутствии жесткости в системе связей метода и теоретических конструктов. Это делает возможным и реальным перенесение того или иного метода из одного теоретического контекста в другой.

Уместно напомнить в этой связи историю становления социометрического метода

⁴⁷ См., например, книгу Дж. Наэма «Психология и психиатрия в США» (М.: «Прогресс», 1984).

исследования в социальной психологии. Известно, что в свое время он появился в схеме специфических концептов Я. Морено (центральный среди них – «теле») и в сопровождении так называемой теории социометрической революции. Последняя сегодня практически предана забвению – она была результатом экстраполяции психологического метода на объекты и задачи неадекватного ему социального уровня. Социометрическая же методика прочно заняла место в арсенале средств эмпирического исследования малой группы, будучи интегрируемой в различные интерпретативные теоретические системы. Подобных примеров можно привести немало.

В области методов психологического воздействия яркий пример – история с ролевой игрой, занимающей первоначально центральное место лишь в психодраме Я. Морено. В настоящее время ролевая игра широко используется «в различных терапевтических подходах, особенно интенсивно в гештальттерапии и поведенческой терапии» (с. 178), – следует заметить, весьма различных, а порой и полярных с точки зрения объяснительной теоретической модели подходов.

Особо следует коснуться характера связи психологической ориентации, в частности, в области методов воздействия и философии. Для этого уместно обратиться, например, к взаимосвязи западной гуманистической психологии и философии экзистенциализма. Проблематика этих течений во многом схожая, перекликающаяся, однако ее «звучание», осмысление далеко не всегда идентично. Широко пересекается набор используемых категорий, однако то, как они раскрываются, вносит значимые различия. В частности, это можно видеть на примере оптимистического пафоса гуманистической психологии по сравнению с общей пессимистической тональностью экзистенциализма. Поэтому следует осмотрительно относиться к часто подчеркиваемому привязыванию гуманистической психологии к этой философии – данная связь отнюдь не линейна и не однозначна. Требуется ее специальный и обстоятельный анализ.

Однако и случаи принципиального отмежевания от философской, методологической ориентации того или иного подхода к психологическому воздействию не могут сопровождаться огульным негативизмом в отношении наработанных методических приемов, опирающихся, в конце концов, на реальные психологические механизмы. Их интерпретация и обоснование – это вопрос особый. Как показывает опыт, ответ на него вполне может быть не единственным.

В целом задача глубокой компетентной оценки представленной в книге К. Рудестама панорамы групповых форм психокоррекционной работы столь объемна и ответственна, что вряд ли выполнима и потому вряд ли уместна в рамках предисловия. Ее решение предполагает глубокий и тщательный анализ каждого из представленных подходов. К тому же практические средства для полноты оценки требуют и практической апробации. В условиях активно развивающейся в стране психологической службы эта работа уже началась. Но торопливость здесь неоправданна.

Книга К. Рудестама, по существу, впервые дает возможность нашему читателю-специалисту познакомиться с систематическим изложением особого класса психологических методов – методов группового психологического воздействия. Эта книга предстает как бы продолжением, дополнением изданной издательством «Прогресс» в 1978 г. книги Р. Пэнто и М. Гравитц «Методы социальных наук», последняя часть которой была посвящена именно методам активного психологического вмешательства, в то время интенсивно формировавшимся. Искренне радуется, что сегодня мы можем столь полно познакомиться с реальными достижениями новой, активно развивающейся области – практической психологии.

доктор психологических наук