

ВОЗМОЖНОСТИ И ОПАСНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРЕНИНГОВ В ОБУЧЕНИИ

Корнетов Григорий Борисович,

доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Научно-методического центра педагогической рискологии Академии социального управления, г. Москва, электронная почта: kgb58@mail.ru

ЗА СПОСОБНОСТЬЮ ТРЕНИНГОВ УСПЕШНО РЕШАТЬ ЧАСТНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ВАЖНО ВИДЕТЬ И ПОНИМАТЬ, КАК ОНИ ВЛИЯЮТ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЦЕЛОСТНОЙ ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА, ПРИЗВАННОЙ ЧУВСТВОВАТЬ, МЫСЛИТЬ И ДЕЙСТВОВАТЬ, ПЕРЕЖИВАТЬ, ОЦЕНИВАТЬ И САМООПРЕДЕЛЯТЬСЯ. РЕЧЬ ИДЁТ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ИХ ДЕЙСТВИТЕЛЬНО ДОПУСТИМОГО МЕСТА В ВОСПИТАНИИ И ОБУЧЕНИИ ЛЮДЕЙ, ЧЁТКОМ ВЫДЕЛЕНИИ ТЕХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ, КОТОРЫЕ МОГУТ И ДОЛЖНЫ РЕШАТЬСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТРЕНИНГОВЫХ ФОРМ. РЕЧЬ ИДЁТ О ПОТРЕБНОСТИ ПОИСКА ПУТЕЙ И СРЕДСТВ ПРЕОДОЛЕНИЯ, КОМПЕНСАЦИИ И НЕЙТРАЛИЗАЦИИ ТЕХ ВОЗМОЖНЫХ НЕГАТИВНЫХ, ДЕСТРУКТИВНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ, КОТОРЫЕ МОГУТ ОКАЗАТЬСЯ РЕЗУЛЬТАТАМИ ИХ УЧАСТИЯ В ТРЕНИНГАХ.

• тренинговое обучение • возможности • границы и опасности использования тренингов в обучении

За последние десятилетия в мировой и отечественной практике образования (а также в практике работы с персоналом, в психологической практике и т.д.) всё более и более широкое распространение получают тренинги. Тренинги многими признаны исключительно действенным способом организации обучения, эффективно решающим задачи привнесения изменений в психику и поведение учащихся, формирования у них определённых личностных качеств, навыков поведения и общения. Выражая вполне устоявшуюся сегодня точку зрения, А. Лапшин пишет, что «тренинг — слово, которое в наше время у всех на слуху. Тренинг — это модно. Это современно. Это уже неотъемлемая часть жизни в целом и образования в частности»¹.

Сайт «Национальная педагогическая энциклопедия» фиксирует следующие семь определений термина *тренинг*, которые взяты из различных современных справочных изданий: 1) система регулярных упражнений, направленных на развитие и совершенствование определённых навыков; 2) система

тренировочных упражнений, построенных на определении последовательности и специальном режиме; 3) специальная систематическая тренировка, обучение по заранее отработанной методике, сконцентрированное на формировании и совершенствовании определённых умений, навыков и их комбинаций; 4) форма интерактивного обучения, целью которого является развитие компетентности межличностного и профессионального поведения в общении; 5) система практических заданий и упражнений, построенных в определённой последовательности и специальном тренировочном режиме; 6) интенсивное обучение с практической направленностью; в отличие от обучения в рамках образовательных программ, ориентированного на формирование системы знаний, обучение-тренинг направлено на развитие навыков, освоение участниками нового опыта; 7) тренировка, «натаскивание», многократное выполнение учащимися упражнений; обычно является частью общего образовательного процесса; вид обучения, проводимого по заранее отработанной методике, направленного на формирование и совершенствование определённых умений и их комбинаций с многократным повторением отдельных элементов (как правило, охватывает одну функциональную операцию/комбинацию);

¹ Лапшин А. Что такое тренинг и зачем он нужен? Цели и виды тренингов. URL.: https://www.syl.ru/article/167973/new_chto-takoe-trening-i-zachem-on-nujen-tseli-i-vidyi-treningov

целью тренинга является формирование технологических (технических) навыков².

На сайте «Evio-club» понимание тренинга в обобщённом виде конкретизируется следующим образом: «Тренинги — это вид учебной деятельности, в группе или индивидуальный, направленный на практическое изучение определённых навыков и умений <...>. Обратимся к словарю и посмотрим определение самого понятия. *Трени́нг*, — а, муж. (спец.). Система, режим тренировок (*Толковый словарь Ожегова. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. 1949–1992*). Тренинг — это интенсивный курс обучения, сочетающий краткие теоретические семинары и практическую отработку навыков за краткий срок (*Психологический словарь*). Ключевые в этих определениях слова «система» и «практическая отработка». Только в результате системной практической отработки достигается ожидаемый результат. В психологическом тренинге результатом является формирование желаемого типа поведения (формируется умение действовать иначе, а не так, как привыкли), а также развитие личностных качеств. В этом и состоит принципиальное отличие от других форм обучения»³.

В «Словаре бизнес-терминов» указывается, что *тренинг* — это «систематическая тренировка или совершенствование определённых навыков и поведения участников тренинга»⁴. Согласно «Энциклопедии социологии», *тренинг* — это «1. Специальный тренировочный режим, тренировка. 2. Процесс получения навыков и умений в какой-либо области»⁵. По мнению авторов «Нового словаря методических терминов и понятий» А.Г. Азимова и А.Н. Щикина, *тренинг* — это «специальная тренировка, обучение чему-либо; общий термин, при помощи которого обозначают различные методы, предназначенные для формирования и развития у человека полезных привычек, умений и навыков»⁶.

«Википедия» сопрягает понятие *тренинг* с понятием *тренировка* и даёт ему следующее определение: «*Трени́ровка, трéнинг* (англ. training от train «обучать, воспитывать») — метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений и навыков, а также социальных установок. Тренинг — форма интерактивного обучения, целью которого является развитие компетентности межличностного и профессионального поведения

в общении. Тренинг может рассматриваться с точки зрения разных парадигм: как своеобразная форма дрессировки, при которой при помощи положительного подкрепления формируются нужные паттерны поведения, а при помощи отрицательного — «стираются» нежелательные; как форма активного обучения, целью которого является передача знаний, развитие некоторых умений и навыков; как метод создания условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем»⁷. В последнем случае речь преимущественно идёт о так называемых «тренингах личностного роста».

Если обобщить множество часто весьма несхожих определений того, что есть *тренинг*, то можно констатировать, что в педагогическом контексте прослеживается явная тенденция к фокусированию понимания тренинга на его трактовке как способа практического обучения посредством упражнений, преимущественно направленного на освоение учащимися *нового опыта*, выработку у них достаточно чётко определённых *умений и навыков*, причём с явным акцентом на *навыки*. При этом важно иметь в виду, что такое *навык*. «Российская педагогическая энциклопедия» определяет *навык* как «действие, в составе которого отдельные операции стали автоматизированными в результате упражнения. <...> Навыки возникают и закрепляются в результате того, что успешные движения, оправдавшие себя способы регуляции отбираются и повторяются»⁸. Согласно «Педагогическому энциклопедическому словарю», *навык* — это «действие, сформированное путём повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной

² Тренинг. URL.: <https://didacts.ru/termin/trening.html>

³ Тренинг — это одна из форм активного обучения. Так что же тренируем? URL.: <http://evio-club.com/trenings/trening-eto/>

⁴ Тренинг. URL: <http://sbiblio.com/biblio/content.aspx?dictid=172&wordid=1276614>

⁵ Тренинг. URL: <http://sbiblio.com/biblio/content.aspx?dictid=97&wordid=815773>

⁶ Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языка). М.: ИКАР, 2009. С. 319.

⁷ Трени́ровка, трéнинг. URL.: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Тренинг>

⁸ Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. Т. 2 М-Я. С. 15.

регуляции и контроля»⁹. А в «Словаре терминов по общей и социальной педагогике» *навык* интерпретируется как «умение, доведённое до автоматизма; компонент практической деятельности, проявляющийся в автоматизированном выполнении необходимых действий, доведённых до совершенства путём многократного повторения»¹⁰. «Большой психологический словарь» обращает внимание на то, что выполнение *навыка* «не требует постоянного и интенсивного внимания (контроля)»¹¹. То есть навыки, формируемые тренингами, по определению имеют в своей основе автоматическое действие, которое не контролируется сознанием и, по сути, имеет рефлекторную основу.

Для более глубокого понимания значения и смысла того, что такое *тренинг* как педагогический феномен¹², необходимо соотнести термины *training* и *learning*¹³. Англоязычные термины *training* и *learning* обычно на русский язык переводятся как *обучение*. Авторитетные американские специалисты в области современного бизнес-обучения Рой Поллок, Эндрю Джефферсон и Кэлхун Уик в книге «Шесть дисциплин непрерывного обучения.

Как превратить обучение и развитие в бизнес-результаты»¹⁴, различая эти два англоязычных термина, предлагают «использовать слово „training” для обозначения намеренных усилий по научению людей тому, как что-то делать», при этом имея в виду «целенаправленные усилия, прикладываемые, чтобы научить людей тому, как выполнять рабочие роли, в которых требуемые навыки хорошо понятны, — например, продажи, обслуживание клиентов, кураторство, безопасность труда и т.д.». Р. Поллок, Э. Джефферсон и К. Уик обращают внимание на то, что «использование термина „training” не предполагает какой-либо особой методологии или технологии», а сам термин включает в себя «весь спектр целенаправленного обучения от электронного до очного обучения, от формального до социального, мобильного обучения или мониторинга». Термин «learning» Р. Поллок, Э. Джефферсон и К. Уик определяют «как подготовку людей к решению новых проблем, когда наилучший путь вперёд неизвестен (и часто непознаваем) заранее». По их мнению, «„learning”, как правило, больше фокусируется на применении принципов и теорий, а не специфических навыков». Различая «training» и «learning», Р. Поллок, Э. Джефферсон и К. Уик подчёркивают, что «развитие (development), как в „learning and development”, так и в „training and development” имеет лонгитюдный аспект. То есть развитие влечёт за собой ряд возможностей подготовки, образования, приобретения нового опыта, распределённых во времени, чтобы помочь людям раскрыть их полный потенциал»¹⁵.

Научные редакторы русского издания книги «Шесть дисциплин прорывного обучения» Д.Л. Волкова и Н.В. Шумкова в специальном примечании по поводу различия Р. Поллоком, Э. Джефферсоном и К. Уиком англоязычных терминов *training* и *learning* отмечают, что эти термины «на русский язык в профессиональной среде переводятся одним словом — „обучение”». Далее Д.Л. Волкова и Н.В. Шумкова указывают на существующее «значение слова „обучение” как выработки определённого навыка (training) и в более широком смысле как усвоение знаний, умений и навыков для применения в различных контекстах (рабочем, социальном и т.д.) (learning)»¹⁶. То есть они центрируют понимание тренинга именно на обучающей деятельности, которая решает задачу формирования у человека навыков.

⁹ Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. С. 156.

¹⁰ Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике: Учебное электронное текстовое издание. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. С. 59. URL.: <http://lomonpansion.com/files/ustu280.pdf>

¹¹ Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко. №-е изд., доп. и перераб. СПб.: ПРАЙМ — ЕВРОЗНАК, 2006. С. 320–321.

¹² Астафьева Е.Н. Изучение педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 1 (61). С. 62–66; Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. 2017. № 3. С. 84–118; Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. Том 2 / под ред. Г.Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2018.

¹³ Learning vs. Training, what is the difference? URL.: <http://lomonpansion.com/files/ustu280.pdf> (It's important to understand the difference between learning and training. <...> Learning is all about equipping a person to tackle not just today's issues, but preparing him/her to creatively come up with ways to tackle tomorrow's issues. <...> Training, on the other hand, focuses more on the development of new skills or skill sets that will be used.)

¹⁴ Первое издание книги вышло в США в 2006 г., в 2010 и в 2014 вышли второе и третье переработанные издания.

¹⁵ Поллок Р., Джефферсон Э., Уик К. Шесть дисциплин прорывного обучения. Как превратить обучение и развитие в бизнес-результаты / пер. с англ. А. Герман. М.: Эксмо, 2019. С. 16–17.

¹⁶ Примечание научных редакторов // Поллок Р., Джефферсон Э., Уик К. Шесть дисциплин прорывного обучения. Как превратить обучение и развитие в бизнес-результаты / пер. с англ. А. Герман. М.: Эксмо, 2019. С. 16.

Ярким примером использования термина *learning* (а не *training*) при разработке путей и способов целостного образования творческого человека стала концепция *learning by doing* (концепция обучения деланием)¹⁷, созданная на рубеже XIX–XX вв. самым влиятельным мыслителем образования прошлого столетия американским философом-прагматистом, психологом, социологом, политологом и педагогом Джоном Дьюи (1859–1952)¹⁸.

Дж. Дьюи, рассматривавший процесс образования человека с точки зрения непрерывной реконструкции его опыта, в своём главном педагогическом труде «Демократия и образования» (1916) отмечал: «Не бывает ни подлинного знания, ни плодотворного понимания, кроме тех, которые возникают в результате делания. <...> Опыт прежде всего практичен, а не познавателен, связан с совершением действий и восприятием последствий сделанного. <...> Практика прежде всего может принимать в собственное содержание всё предлагаемое мыслью и становится надёжно проверенной знанием»¹⁹. В книге «Школы будущего» Дж. Дьюи писал: «„Обучение посредством делания“ — вот лозунг, полнее всего суммирующий современные попытки связать детей с действительной жизнью. Самый трудный урок, который приходится усвоить ребёнку, — это практический: ребёнок должен научиться приспосабливаться к людям и к работе, и, если тут постигнет неудача, никакое количество книг не может поправить дело. Практический метод кажется самым простым и самым подходящим для решения этой проблемы»²⁰. Всюду, где Дж. Дьюи пишет об обучении деланием, он в английских оригиналах использует термин *learning*.

Сегодня *learning by doing* определяется и как обучение деланием, и как обучение действием, и как обучение на собственном опыте, и как обучение на практике, и как обучение в процессе работы, и как обучение через действие²¹. Среди трактовок *learning by doing* можно, например, встретить следующее определение: «Обучение действием — это совокупность таких методов обучения, при которых ученики обучаются непосредственно в процессе выполнения какого-то задания или решения какой-либо задачи. Иными словами, в основе обучения действием лежит не теория, а практика»²².

По мнению заместителя директора Института международных отношений, истории

и востоковедения Казанского федерального университета по международной деятельности С. Токаревой, высказанному в июне 2017 г., «*learning by doing* — оптимальный, самый продуктивный принцип, лучше которого ничего пока не придумали»²³.

Современные шведские деятели образования Матс Йохансон и Йеспер Йенсен, разработавшие и внедряющие модель обучения через предпринимательство, пишут: «Дьюи заложил основы нового подхода в образовании — „обучение через действие“ (*learning by doing*), предполагавшее активное поведение учащихся в процессе обучения и ориентированность на практику. <...> „Обучение через действие“ — это такая форма активного обучения/познания, в котором теория, практика, рефлексия и действие неразрывно связаны. Знание должно быть актуальным и полезным в реальности. <...> Согласно подходу Дьюи, само понятие „обучение“ можно определить следующим образом: обучение — это способность изменять своё поведение, получив определённый опыт»²⁴. При этом М. Йохансон и Й. Йенсен, говоря об обучении, в английском оригинале опять же используют термин *learning*.

¹⁷ «*Learning by doing* refers to a theory of education expounded by American philosopher John Dewey. He implemented this idea by setting up the University of Chicago Laboratory School His views have been important in establishing practices of progressive education» (*Learning-by-doing*. URL.: <https://en.wikipedia.org/wiki/Learning-by-doing>).

«*John Dewey is often seen as the proponent of learning by doing — rather than learning by passively receiving*» (*D is for John Dewey: His Approach To Education*. URL.: <https://www.thepositiveencourager.global/john-deweys-approach-to-doing-positive-work/>).

¹⁸ Корнетов Г.Б. История педагогики за рубежом с древнейших времён до начала XXI века: монография. М.: АСОУ, 2013.; Корнетов Г.Б. К 155-летию со дня рождения Джона Дьюи (1859–1952) // Историко-педагогический журнал. 2014. № 4. С. 33–53; Педагогика Джона Дьюи: учебное пособие / автор-сост. Г.Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2010.

¹⁹ Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчиной, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайловой. М.: Педагогика-Пресс, 2000. С. 251–253.

²⁰ Дьюи Дж., Дьюи Э. Школы будущего // Свободное воспитание. 1916/1917. № 1. Ст. 7–32. Ст. 29.

²¹ *learning by doing*. URL.: <https://translate.academic.ru/learning%20by%20doing/en/ru/>

²² Принцип обучения действием. URL.: https://spravochnik.ru/pedagogika/principy_obucheniya/princip_obucheniya_deystviem/

²³ Принцип «*Learning by doing*» в действии. URL.: https://mtcenter.hse.ru/data/2017/12/06/1161298186/Отзывы_слушателей.pdf

²⁴ Йохансон М., Йенсен Й. Лицом к реальности: Обучение через предпринимательство / пер. с англ. О. Ревы. М.: Ломоносовъ, 2009. С. 45.

Использование Дж. Дьюи (и его последователями) термина *learning* в концепции *learning by doing* (обучение деланием), а не *training* вполне закономерно, так как американский учёный отнюдь не рассматривал обучение преимущественно в контексте освоения определённых умений и навыков, лежащих в основе формирования новых моделей поведения. Он связывал обучение со значительно более фундаментальными и широкими процессами, стержень которых составляла непрерывная реструктуризация личного опыта человека в системе взаимодействия с другими людьми и деятельного освоения различных пластов опыта, накопленного предшествующими поколениями. Дж. Дьюи обращал особое внимание на поддержание внутренней активности растущего человека, на развитие у него рефлексивного творческого мышления, способности самостоятельно и ответственно ставить и решать проблемы, продуктивно действовать в новых нетипичных ситуациях, конструктивно взаимодействуя с другими людьми²⁵.

Не проходящая в последние десятилетия мода на *тренинги* (этимологически связанными с английским термином *training*, а не *learning*), их исключительно широкое распространение, их всё более нарастающее использование в педагогической деятельности, применение в сфере образования ставит вопрос не только о конструктивном значении тренингов, об их «созидающем образовательном потенциале», но также и об их возможных деструктивных последствиях, о целесообразных границах их использования в педагогической работе с учащимися.

В начале 2000-х гг. к проблемам ограниченности и деструктивности тренингов обратился Г.Г. Феоктистов. В своих текстах он соотносит распространение тренингов с определёнными тенденциями развития общества, постепенно нарастающими с начала XX в., то есть с того времени, когда американский педагог и оратор-мотиватор

Дейл Карнеги (1888–1955) одним из первых стал систематически использовать тренинги в работе с людьми, формируя у них навыки взаимодействия, публичного выступления и т.п., чем способствовал популяризации и распространению тренинговых форм работы. Общество, подчёркивает Г.Г. Феоктистов, всё более (и особенно в XXI в.) «ориентирует человека на удовлетворение своих потребностей не через „человеческие качества“ других людей, как в традиционном обществе (через общение), а через социальные, технологические и технические средства (деньги, статус, престиж, техническое оснащение и т.д.), то есть „сверхчеловеческие“, или „внечеловеческие“, области культуры в широком смысле. Отсюда ощущение утраты „человечности“ в обществе. Тренинги дают готовые технологии, в том числе „удовлетворения“ такого рода потребностей. Причём процесс обучения всё более смыкается в своих претензиях с процессом развлечения (знание через игру). Тренинги, по существу, используют технологии развлечений, а развлечения — тренингов»²⁶.

Тренинги последовательно укладываются в общую логику развития современного образования. По мнению Г.Г. Феоктистова, «моделирование через тренинги воспитывает рефлексорную реакцию на ситуацию при минимальной востребованности (в конечном итоге) интеллектуальной деятельности человека. Их распространение (тренингов) в настоящее время определяется общей направленностью системы образования — уметь, а не знать. Кроме того, нужно учитывать и социально-психологические последствия технологий такого рода: многократное проигрывание ситуации снижает уровень эмоционального переживания этих, часто стрессовых в их исходном состоянии, ситуаций, что делает людей, воспитанных в таких технологиях, более предсказуемыми, конформистскими и терпимыми к любым возможным будущим ситуациям. Человек „тренинговый“ — инструментально предсказуем и стабилен в своём поведении, даже при снижении интеллектуальной основы ценностных критериев своего поведения»²⁷.

Тренинги сегодня оказываются эффективным способом решения задачи, говоря словами Г.Г. Феоктистова, «производства человека „полезного“, „умелого“, способного выполнять конкретные задачи, стоящие

²⁵ Дьюи Д. От ребёнка — к миру, от мира — к ребёнку / сост., вступ. статья Г.Б. Корнетов. М.: Карапуз, 2009.

²⁶ Феоктистов Г.Г. Образование как проблема переходного периода // Серия «Symposium». Философия образования. Вып. 23 / сборник материалов конференции. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С. 154–165. URL.: <http://anthropology.ru/ru/text/feoktistov-gg/obrazovanie-kak-problema-perехodnogo-perioda>

²⁷ Там же.

перед обществом, то есть предсказуемого, управляемого, воодушевленного инструмента, интересы и потребности которого в конечном итоге лежат в рамках этих общественных потребностей. Современное образование ориентируется на деятельностный динамизм на инструментальном уровне <...>. Производство „целостного человека” обществом не востребовано. Оно не знает, что с ним делать. „Целостный человек”, с его развитой рефлексией по любому поводу, мало продуктивен с точки зрения способности к реальному действию и упорству в достижении успеха в этом действии. Он скорее упорен в мысли, чем в осуществлении действия».²⁸

Сегодня, согласно Г.Г. Феоктистову, «человек есть не цель воспитания и образования, а инструмент в достижении общественной потребности. Эта общественная потребность может восприниматься индивидом через задачу изменения собственно личности („развитие личности”), но в конечном итоге само понятие личности включается в общественный контекст как часть общественной потребности. Ориентация образования на человека умелого позволяет внедрить технологии организации и самоорганизации в процесс обучения и сформулировать чёткие успешности их внедрения (тесты на успешность выполнения заданий, на действие в конкретных ситуациях, получение конкретного результата, самооценку состояния и т.д.). Тренинги дают не знание, но формируют определённый тип поведения и связанную с ним типологию мышления „на результат” в его практическом приложении. Они ориентированы не на собственно результат, а на привычку к определённому восприятию действительности и способов действия в ней».²⁹

Г.Г. Феоктистов отмечает, что «тренинговые технологии решают не только чисто экономическо-производственные потребности общества, но косвенно стабилизируют социальную обстановку на личностном уровне. По мере того, как государство осознаёт эту функцию тренингового этапа социализации, оно, несомненно, вынуждено будет институализировать его тем или иным способом в официальной системе образования в качестве технологии индивидуального обучения».³⁰

Важнейшей особенностью тренинговых практик, согласно Г.Г. Феоктистову, является то

обстоятельство, что «тренинги находятся вне сферы одной из основных задач педагогики (по крайней мере, элитарного уровня) — воспитания способности рассуждать. В тренинговых технологиях нет принципа установления *самостоятельного доказательства* действительности получаемых навыков (принципов деятельности). Эти доказательства находятся всегда вне образовательного пространства тренинга. От слушателя требуется только усвоение желаемых в данном конкретном случае следствий, вытекающих из них, и способности их применять на уровне навыков и умений. Поэтому тренинг — это в первую очередь формирование способности действовать, а не способности мыслить. То есть он относится к разновидности манипуляционных технологий. <...> Современные педагогические технологии (включая тренинги) используют преимущественно экстравертные формы передачи и усвоения знания (через речь, образ) и ориентированы на экстравертные же виды обратной связи (презентации усвоенного знания). Практически нет технологий, которые бы были направлены на интровертные формы удержания знаний, то есть воспитания такого типа мышления и образа жизни в их интровертном глубинном переживании. Именно последнее и продуцирует действительное творчество. Для современного ученика главное: „овладеть правильным методом, чтобы овладеть желаемым”. Но: „учит жизнь, а не слово»».³¹

Г.Г. Феоктистов осмысливает феномен тренинга в контексте того факта, что «воспитание формирует стереотипы поведения коллективного бессознательного социального действия через рационально оформленные (вербализированные) поведенческие технологии. Оно *создаёт стереотипы*. Тренинг *трансформирует* (замещает) одни стереотипы и навыки другими. Он никогда не вытесняет полностью существующие,

²⁸ Феоктистов Г.Г. Образование как проблема переходного периода // Серия «Symposium». Философия образования. Вып. 23 / сборник материалов конференции. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С. 154–165. URL.: <http://anthropology.ru/ru/text/feoktistov-gg/obrazovanie-kak-problema-perehodnogo-perioda>

²⁹ Там же.

³⁰ Феоктистов Г.Г. Принуждение как структурный принцип педагогики // Образование и насилие: сборник статей / под ред. К.С. Пигрова. СПб.: Издательство СПбГУ, 2004. С. 251–265. URL.: <http://anthropology.ru/ru/text/feoktistov-gg/prinuzhdenie-kak-strukturnyy-princip-pedagogiki>

³¹ Там же.

но применительно к данной конкретной ситуации создаёт либо адаптирующие, либо преобразующие, либо замещающие частные стереотипы поведения (но не мышления). Задача обычных тренингов — перевод приобретаемых навыков на уровень кратко-, среднесрочного бессознательного („ситуационной памяти”). То есть перевести переживаемые ситуации на уровень „понимания” (ср. замечание Л. Витгенштейна, что» понимание» возможно только как результат „переживания”)³².

Таким образом, при анализе тренингов Г.Г. Феоктистов, в частности, обращает внимание, во-первых, на то, что их распространение находится в неразрывной связи с утратой современным обществом «человечности», выражающейся в повороте от «человека целостного» к «человеку полезному и умелому», превращающего человека не в цель, а инструмент достижения значимых для социума целей. Во-вторых, на то, что тренинги на рефлекторном уровне хорошо вписываются в направленность современного образования на приоритетное формирование у человека практических умений и навыков, способности действовать, заданных стереотипов поведения, а не на обретение человеком знаний, способности к рефлексии и пониманию, привычки к рассуждению и творческому поиску. И, наконец, в-третьих, на возможности с помощью тренингов решать востребованные обществом (а точнее было бы сказать — прежде всего государством) задачи формирования предсказуемого, управляемого, терпимого, не рефлексирующего по любому поводу, упорного в достижении успеха конформиста, ориентированного на определённое восприятие действительности и предписываемое поведение в ней.

Очевидная эффективность множества различных тренингов, подкрепляемая их коммерческой и организационной успешностью, а также высокой рекламостимулируемой востребованностью, затемняет обратную сторону «тренинговой медали», то есть те

деструктивные последствия для человека, которые тренинги могут потенциально нести в себе и несут при чрезмерной бездумной увлечённостью ими. Речь в данном случае идёт не об умышленном, преднамеренном, целенаправленном упрощении и деформации определённых качеств и свойств человеческой личности, получаемых с помощью специальных тренингов, которые достигаются с помощью идеологически, политически и т.п. ангажированной тренинговой активности. (Яркими и широко известными примерами ангажированных тренингов являются тренинги, проводимые сектой «Аум сенрикё» и адептами сайентологического учения, базирующегося на дианетике.) Речь идёт о непонимании самой возможности тех негативных последствий, которые могут возникать от чрезмерного увлечения тренинговой педагогией.

Для того чтобы лучше понять, о чём идёт речь, обратимся к статье академика РАО Б.М. Бим-Бада «Не ведаем, что творим...». Свою статью Б.М. Бим-Бад начинает словами: «Горше всего неведение, что и зачем творим, что и как получится из того, что творим. <...> Вот если бы мы учились и учили предвидеть, оценивать последствия любых действий, осторожничать, заглядывать вперёд, предугадывать, просчитывать. <...> Ещё до недавнего времени казалось, что здоровая человеческая природа неистребима, что она выстоит даже против дурного образования, что исторически сложившаяся у нас образовательная система — ура! — малоэффективна. Но сегодня приходится признать, что положение грозно и можно опоздать».³³ Тем более, добавим мы, что эффективность современного образования пытаются повысить (и безуспешно) в том числе и с помощью множества разнообразных тренингов.

То, что большинство тренинговых моделей ориентированы, по мнению Г.Г. Феоктистова, на замещение одних стереотипов и навыков другими, на установку уметь, а не знать, на формирование способности действовать, а не способности мыслить и рефлексировать, делает весьма актуальным тот анализ педагогической идеологии гитлеризма, который содержится в статье Б.М. Бим-Бада: «„Необходимо, чтобы учителям стало, наконец, ясно, что какой-нибудь ответ стоит всегда больше, чем никакой. Иначе учителя не сумеют приучить молодёжь брать с ра-

³² Феоктистов Г.Г. Принуждение как структурный принцип педагогики // Образование и насилие: сборник статей / под ред. К.С. Пигрова. СПб.: Издательство СПбГУ, 2004. С. 251–265. URL.: <http://anthropology.ru/ru/text/feoktistov-gg/prinuzhdenie-kak-strukturnyy-princip-pedagogiki>

³³ Бим-Бад Б.М. Не ведаем, что творим... // Историко-педагогический ежегодник. 2018 год / гл. ред. Г.Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2018. С. 120.

достью ответственность за свои поступки". Так говорил Гитлер. Он называл это положение „аксиомой". Адольф Гитлер подробно останавливается на вопросе об ответах учеников в школе: „Боязнь ложного ответа больше позорит, чем ошибочный ответ. Формула одного генерала — „Я не действую ранее, чем высчитываю, что имею 51 шанс из ста для успеха!" — выражает плачевное отсутствие воли". Извините за длинные выписки из „Майн Кампф": Гитлер пустился доказывать, обосновывать свою аксиому, а для нас его аргументы важны не меньше самого постулата. Ибо сказано: „Из бездны взываю". Ибо погибшие имеют взыскание. „В школе больше ценят, — продолжает Гитлер, — раскисающего и сокрушающегося ученика, чем его свободного и открытого сотоварища. Этот последний в глазах многих воспитателей проявляет признаки неисправимой испорченности. Но трус, неспособный желать и принимать решения вне расчётов, чужд нашей эпохе и есть следствие ложного воспитания, даваемого молодёжи. Вот откуда отсутствие гражданского мужества и страх личной ответственности". Освободить от совести — и значит вызвать страх перед спасительным страхом, перед раздумьем, перед колебанием. „Первой обязанностью общества, — звучит снова голос Гитлера, — будет дать своей молодой поросли воспитание, которое сделает из них полезных членов общества. Главной целью этого воспитания будет... приучить молодёжь брать с радостью на себя ответственность за свои поступки. Поощряйте смелость давать ложный ответ на сложный вопрос, и вы вырастите волевого, ответственного гражданина, полезного члена общества, занятого погромами, войнами, экспроприациями, контрибуциями, аннексиями, грабежами всех видов". Оказывается, поверхностность, самодовольная некомпетентность внутренне закономерно связаны с агрессивной жадностью. Оказывается, безответственное мышление соотносится с жестокостью, невежество перекликается с завистью, антиинтеллектуализм сродни хищничеству. Оказывается, чтобы убивать, пытаться и грабить, надобно обладать двумя качествами: способностью отвечать не раздумывая и иметь волю к власти, освобождающую от совести».³⁴

Многие типы тренингов в силу своих особенностей могут стать весьма эффективным педагогическим инструментом реализации

в поведении людей «аксиом» Гитлера, именно того, о чём пишет Б.М. Бим-Бад. Тренинги призывают и учат людей 1) действовать, уверенно двигаться к тому, что считается правильным, ведёт к успеху, воспринимается как истина, достигать поставленную цель оптимально отобранными средствами; 2) опираться на сформированные умения и особенно навыки; 3) реализовывать в стремлении к успеху сложившиеся стереотипы поведения. Тренинги заточены на формирование «человека умелого», который, решая практические задачи, действует отчасти рефлексивно, отчасти рационально, часто по заданному образцу, стремительно и целенаправленно.

Философ Н.С. Юлина, обращая внимание на то, что человека следует «учить жить, повинаясь не только императиву рациональности, но принципу благоразумия и мудрости, не допуская непримиримых противоречий», указывает на необходимость различать «понятие рациональности и понятие разумности».³⁵ По мнению Н.С. Юлиной, «рациональность лучше всего толковать как организационный принцип, относящийся к оптимальному соединению средств и целей», а разумность она предлагает понимать «не на основе идеала *достижения* „объективной истины", а на основе идеала стремления или *движения* к истине, то есть на её исследовании, выливающимся в осмысленное „хорошее суждение". <...> Часто разумное рассуждение <...> включает в себя ценностные измерения, осознание поставленной цели и средств, оценку качеств мотивации и понимания. <...> Поэтому понятие „разумная личность" предполагает её способность оценивать и спецификацию оснований, к каким можно апеллировать, и характер дискурса, уместный в данном контексте. <...> Наряду с когнитивным качеством самокоррекции понятие „разумная личность" включает в себя *этические качества*. Разумная личность предлагает собственные мнения в виде убедительных для другого аргументов и не считает собственную интуицию и самоочевидность для ума достаточными. Уважая права дру-

³⁴ Бим-Бад Б.М. Не ведаем, что творим... // Историко-педагогический ежегодник. 2018 год / гл. ред. Г.Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2018. С. 121–122.

³⁵ Философия для детей / сост. переводов и редактор Н.С. Юлина. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2005. С. 89.

гой личности, она предлагает собственные мнения на суд других в форме доводов и аргументов и несёт за них ответственность. Иначе говоря, в идеале у разумной личности интеллектуальная ответственность сопряжена с моральной ответственностью».³⁶

Обучающие тренинговые стратегии в массе своей в большинстве случаев ориентированы на формирование рациональной (а то и вовсе рефлекторной) личности посредством вооружения её умениями и навыками, привития ей уверенности в их эффективности при достижении поставленных целей, к которым она должна решительно и бескомпромиссно стремиться. А это весьма созвучно тому, о чём пишет Б.М. Бим-Бад: „Мне с гордостью сказал один директор школы, что у него на занятиях молодая поросль не затрудняется с ответами на самые сложные темы сочинений, что в его школе изживается страх перед СВОИМИ гипотезами, что главное, чтобы дети не боялись САМИ решать проблемы и брать на себя ответственность за самоопределение в мире, за свои поступки. Я спросил у директора: „А глубина, тяжёлое изучение, мучительные переоткрытия, смирение и сомнение, осторожность и честность, спасительный страх последствий, исследовательская совесть, неистребимая жажда доказательств, непрерывных уточнений и перепроверок любой мысли?“ На меня смотрели искренне непонимающими глазами. И я не мог не вспомнить „Майн Кампф“: „Трус, неспособный желать и принимать решения вне расчётов, чужд нашей эпохе и является следствием ложного воспитания“. Ведаем ли мы, что творим? Знаем ли, что между поспешными ответами на серьёзные вопросы и людоедством есть внутренняя закономерная связь? Учитываем ли, что любая крайность губительна для наших воспитанников? Недоразвитие сострадания в ребёнке опасно, слишком большая жалостливость тоже опасна. Всесокрушающая воля сама по себе, без царя в голове, очень рискованна, но и безволие губительно — это две крайности. Свободен ли человек в своих волениях? Да, но не целиком. Желания нежёстко детерми-

нируются извне. Они активны. Воспитание, чтобы быть эффективным, должно на практике стать делом, усилием, активностью, в которых и формируется, и проявляется воля, как и лежащее в её основе воление. Становление и укрепление воли позволяет человеку согласовывать требования жизни с его возможностями, реализовывать свои цели. А цели деятельности и создают способности личности! Но на что направлена воля — на доброе или злое? К чему устремлены создающие способности цели человека? Как использует он развившиеся способности?»³⁷.

Способствуют ли тренинги в своей массе формированию человека разумного (мудрого, а не просто рационального и деятельного) или нет? От ответа на этот вопрос, если мы, конечно, признаём необходимость мудрости для каждого человека, во многом зависит общее отношение к тренингам. За способностью тренингов успешно решать частные педагогические задачи важно видеть и понимать, как они влияют на становление целостной личности человека, призванной чувствовать, мыслить и действовать, переживать, оценивать и самоопределяться. Речь, естественно, идёт не о том, чтобы отказаться от тренингов как педагогических инструментов, если мы увидим в них некоторые деструктивные для становящейся личности моменты. Речь идёт о необходимости разумного встраивания тренингов в многомерное и многогранное образовательное пространство, способствующее развитию целостного человека. Речь идёт об определении их действительно допустимого места в воспитании и обучении людей, чётком выделении тех педагогических задач, которые могут и должны решаться с использованием тренинговых форм. Речь идёт о потребности поиска путей и средств преодоления, компенсации и нейтрализации тех возможных негативных, деструктивных последствий для учащихся, которые могут оказаться результатами их участия в тренингах.

В 1959 г. психолог С.Л. Рубинштейн (1889–1960) в статье «Проблема способностей и вопросы психологической теории», опубликованной в журнале «Вопросы психологии», критиковал теорию интериоризации (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин), а также раскрывал её возможные негативные последствия для организации процесса обучения.

³⁶ Философия для детей / сост. переводов и редактор Н.С. Юлина. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2005. С. 89–93.

³⁷ Бим-Бад Б.М. Не ведаем, что творим... // Историко-педагогический ежегодник. 2018 год / гл. ред. Г.Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2018. С. 122–123.

Его критические замечания весьма значимы для понимания специфики тренингового обучения.

С.Л. Рубинштейн исходил из того, что «развитие человека, в отличие от накопления „опыта“, овладения знаниями, умениями, навыками, — это и есть развитие его способностей, а развитие способностей человека — это и есть то, что представляет собой развитие как таковое, в отличие от накопления знаний и умений. <...> Связать <...> проблему способностей с вопросом о развитии — значит признать, с одной стороны, что способности не могут быть просто насаждены извне, что в индивиду должны существовать предпосылки, внутренние условия для их органического роста и, с другой стороны, что они не predetermined, не даны в готовом виде до и вне всякого развития».³⁸ Далее С.Л. Рубинштейн писал: «К числу теорий, односторонне и потому неверно подчёркивающих роль внешних факторов, должна быть, по-моему, отнесена и получившая у нас в последнее время известное распространение теория, которая объявляет „интериоризацию“ внешних действий основным „механизмом“ умственного развития. Конкретным и „содержательным“ выражением этой теории является утверждение или предположение, что материальное определяет состав умственного действия (П.Я. Гальперин), что умственное действие воспроизводит, как-то их видоизменяя, состав тех материальных действий, из которых оно происходит. В этом положении, которое придаёт определённости теории интериоризации, вместе с тем обнаруживается её самая слабая сторона. Неверно думать как то, что всякое умственное „действие“ имеет свой прототип в материальном действии, так и то, что обязательным условием возникновения умственного действия является обращение к „соответствующему“ материальному действию, которое оно в умственном плане „воспроизводит“ или из которого оно исходит».³⁹

По мнению С.Л. Рубинштейна, критикуемый им подход неразрывно связан с ошибочной концепцией мышления, согласно которой «мышление — это функционирование операций, автоматически включаемых по заранее заданным признакам. Проблема мышления сводится к проблеме научения, прочного усвоения знаний, преподносимых учащим-

ся в готовом виде в результате обработки учебного материала, произведённой учителем».⁴⁰

Далее С.Л. Рубинштейн формулирует положение, весьма важное для понимания тех опасностей, которые несут в себе обучающие тренинги: «Свое заострённое выражение намечающаяся здесь тенденция находит в сведении мышления к функционированию в готовом виде данных операций, включаемых по заранее заданным признакам. Организовать умственную деятельность как совокупность хорошо отработанных операций, включаемых по заранее заданным признакам, — значит, конечно, чрезвычайно упростить задачу обучения и обеспечить более быстрое и лёгкое достижение непосредственного, строго ограниченного учебного результата. Но какой ценой? Ценой вытравливания из так называемой умственной деятельности собственно мышления. Идя этим путём, несомненно, можно (ничего мудрёного в этом нет!) добиться в каждом отдельном случае определённого эффекта. Но каков будет конечный общий результат? Превращение человека в креатуру педагога, в человека, умеющего жить лишь по его шпаргалкам, выполнять лишь то, что учителем в нём „запрограммировано“. Он сможет воспроизводить то, что в него вложено, но большего от него не ждите! Эта концепция мышления, очевидно, означает, применительно к вопросу об умственных способностях, сведение способностей к совокупности операций и выключение того, что составляет собственно способность. Эта концепция знает только мышление-навык, но не мышление-способность».⁴¹

По мнению С.Л. Рубинштейна, во многом согласующемся с изложенной выше точкой зрения Б.М. Бим-Бада, сама «возможность освоения и использования человеком предъявляемых ему извне знаний — понятийных обобщений и способов действия или операций — зависит от того, насколько

³⁸ Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. № 3. С. 12–23. URL: <https://ebooks.grsu.by/psihologia/rubinshtejn-s-l-problema-sposobnostej-i-voprosy-psikhologicheskoy-teorii.htm>

³⁹ Там же.

⁴⁰ Там же.

⁴¹ Там же.

в процессе собственного его мышления созданы внутренние условия для их освоения и использования. Это эмпирическое положение, обобщённо выражая конкретные факты исследования, является вместе с тем и частным, конкретным выражением очень общего теоретического положения, согласно которому эффект внешних воздействий зависит и от внутренних условий. Знания и способы действия, которые не могут быть использованы на ранних стадиях анализа задачи, на дальнейших стадиях включаются в мыслительный процесс и превращаются в средства его дальнейшего движения. Для эффективного использования знаний и готовых способов решения задачи (операций), для такого их освоения и использования, при котором они могли бы стать средствами (методами) дальнейшего движения мыслей, необходимым условием является некоторая собственная предварительная работа мысли. Значит, недостаточно снабжать учащихся готовыми схемами действия (хотя без этого и нельзя обойтись). Надо ещё подумать о создании внутренних условий для их продуктивного использования (не говоря уже о возможности самим находить новые обобщения, новые приёмы, новые способы действия — операции)⁴².

Для С.Л. Рубинштейна, как и для Б.М. Бим-Бада, самый «плодотворный путь — путь руководства самостоятельной мыслительной работой учащихся. В отличие от прямого научения, это путь воспитания, путь собственно развития самостоятельного мышления. Это и путь формирования умственных способностей учащихся».⁴³ К сожалению, этот

путь во многом не совпадает с той дорогой, по которой в основном движется современное тренинговое обучение.

Знаменательно, что, согласно укоренившейся культурно-образовательной традиции в английском языке, при общих размышлениях об обучении принято использовать термин *learning*, а не *training*. Наглядным примером этому является изданный в 2018 г. в серии «Современная аналитика образования» (Высшая школа экономики) текст «Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования» (авторы — И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко). В тексте фиксируется, что сегодня в «области педагогических практик» происходит «системное изменение методов обучения и оценки учебных результатов», и далее называются следующие позиции: «фокус не на деятельности учителя по представлению нового учебного материала (*instruction, teaching*), а на стимулировании собственной учебной деятельности школьника (*learning*)»; «обучение через исследование (*inquiry-based learning*)»; «оценивание для обучения (*assessment for learning*)» и т.д.⁴⁴ То есть авторы текста, написанного на русском языке, в скобках указывают тот английский термин, который встречается в используемых ими источниках, и этот термин — *learning*. (А выше уже говорилось о том, чем *learning* отличается от *training*.)

Представляется, что такая фиксация внимания на трактовке обучения, как *learning*, даёт возможность более глубокого понимания ограниченных педагогических возможностей тренингов, тех опасностей, которые таит в себе безоглядное увлечение ими, и необходимости взвешенного использования тренингов в системе педагогической деятельности, которую невозможно свести к бихевиористской модели «стимул — реакция — подкрепление — закрепление», столь созвучной многим практикам тренингового обучения. ■

⁴² Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. № 3. С. 12–23. URL: <https://ebooks.grsu.by/psihologia/rubinshtejn-s-l-problema-sposobnostej-i-voprosy-psikhologicheskoy-teorii.htm>

⁴³ Там же.

⁴⁴ Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко. М.: НИУ ВШЭ, 2018. Серия «Современная аналитика образования. № 2 (19). С. 10–12.