

Спиваковский Валентин Евгеньевич

канд. психол. наук, доцент

НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа»

г. Москва

DOI 10.31483/r-154594

МЫ ОБУЧАЕМСЯ НА ОПЫТЕ ИЛИ ОПЫТ ОБУЧАЕТ НАС: ЭКСПЕРИЕНТАЛЬНАЯ ПАРАДИГМА В ТРЕНИНГЕ И КОУЧИНГЕ

***Аннотация:** в статье рассматривается сравнительный анализ задач и характеристик тренинговых и коучинговых методов применительно к поиску интегративного свойства для этих способов организации активного обучения и развития. Таким свойством выступает рефлексия опыта, которая рассматривается в привязке к экспериментальной мировоззренческой платформе. Анализируются определения тренинга и коучинга, предлагается авторское понимание различий и сходств в преобразовании и осмыслении опыта, характерных для обоих форматов. Вводится системный подход к пониманию интегративных возможностей экспериментальной платформы применительно к тренинговым и коучинговым методам.*

***Ключевые слова:** тренинг, коучинг, рефлексия опыта, экспериментальная парадигма, компетенции.*

Невозможно представить современную управленческую, консультативную и образовательную практику без использования тренинговых и коучинговых подходов. Развитие корпоративных компетенций, формирование навыков учащихся, разнообразные стратегии оказания психологической помощи – всё это так или иначе реализуется на практике во многом с помощью двух этих технологий. Несмотря на то, что реальности коучинга и тренинга находятся в несколько различных плоскостях, у них есть одно интегральное свойство, которое позволяет не «развести» их по шкале методов психологического воздействия, а, наоборот, собрать в единую систему средств рефлексии опыта.

Для того, чтобы сделать это, необходимо ответить на вопрос, содержащийся в названии данной статьи, то есть понять, как именно происходит осмысление опыта в тренинговых и коучинговых процедурах. Начнем же мы с краткого описания основных отличий тренинга и коучинга, базирующихся на понимании вектора работы и роли помогающего специалиста. С точки зрения цели тренинг направлен на передачу конкретных знаний и формирование навыков, а коучинг нацелен на раскрытие внутреннего потенциала и поиск собственных решений для достижения целей. С точки зрения директивности тренер занимает экспертную позицию, дает готовые инструкции и инструменты, а коуч придерживается недирективного подхода: он не дает готовых техник, а стимулирует мышление с помощью «сильных вопросов». С точки зрения планирования программа тренинга проводится по заранее составленному сценарию, общему для группы. Коучинг же гибок и полностью следует за запросом и текущим состоянием клиента (индивидуальный сценарий). И, наконец, с ресурсной точки зрения ресурс взаимодействия в случае тренинга находится у тренера, а в коучинге признается, что все необходимые ресурсы для решения задачи уже есть у самого клиента. Как мы видим, эти отличия касаются способа экспликации и рефлексии опыта, а не самой идеи работы с ним [1; 5; 10].

И тренинг, и коучинг – термины, которые в сегодняшних реалиях используются повсеместно в самых различных контекстах и с самым различным пониманием содержания этих понятий [2; 5; 8; 9]. Именно поэтому сначала очень важно разобраться что же такое тренинг, для чего он существует, каковы его основные характеристики, и на каких мировоззренческих платформах базируется современное понимание тренинговой теории и практики. Соответственно, нужно определить и понятие коучинга. По определению коучинг – это «особый вид развивающей практики, партнёрский диалог, в котором независимый специалист-коуч помогает человеку сформировать цели своего личного, делового и профессионального развития, раскрыть и мобилизовать свои возможности и ресурсы

для их достижения» [6]. К этому определению мы позже вернемся, описывая интегративные свойства экспериментальной (основанной на опыте) мировоззренческой платформы.

Вернемся к тренингу, дефиниций которого существует огромное множество. Среди них выделим три, артикулирующие ключевые на наш взгляд характеристики и признаки. Первое определение содержится в соответствующей статье психологического словаря и подразумевает под тренингом «область практической психологии, ориентированную на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении» [7, с. 410]. Второе определение даёт В.Г. Ромек, понимая под тренингом «систематическую тренировку (упражнение) заранее определённых телесных, когнитивных или эмоциональных навыков или устранение ошибочных или неудачных поведенческих, когнитивных или эмоциональных привычек» [12, с. 28]. Таким образом, мы видим, что тренинг призван не только формировать те или иные умения и навыки, но и отсеивать непродуктивные поведенческие паттерны, которые сформировались в ходе естественной социализации. И, наконец, третье определение описывает тренинг в качестве «многофункционального метода преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека» [8, с. 26].

Каждое из этих определений высвечивает одну из важных ипостасей многогранной методологии и практики тренингового взаимодействия. Так, в первом определении акцент делается на проблематике общения и специально организованных видах групповой работы, направленных на развитие навыков социальной рефлексивности и интеракции. Во втором определении на первый план выступает формирование и развитие конкретных поведенческих навыков и паттернов, способных усовершенствовать работу. Такие навыки совместно со знаниями, умениями и мотивационной составляющей принято называть компетенциями [9; 11; 20]. Именно на понимании тренинга как технологии развития социально полезных навыков (компетенций) основана целая мировоззренческая платформа

осмысления тренинговых механизмов. Эта платформа известна как компетенциарная и, наряду с экспериентальной (основанной на опыте), формирует ту систему координат, в которой сосуществуют варианты понимания тренинга.

В третьем из приведенных определений тренинга артикулирована еще одна сторона этого многогранного явления, а именно – технологичность и упорядоченность специально организованных активных методов групповой психологической работы. Подобная технологичность позволяет сделать тренинг инструментом практического воздействия с целью развития компетенций или умений продуктивно трансформировать опыт. Поэтому независимо от того, на какой мировоззренческой платформе и для достижения каких целей применяется тренинг, он всегда строится по четкой технологии, которую можно сравнить с технологией постановки спектакля, где каждая мелочь упорядочивается для работы на общую задачу создания такой событийной основы, которая находит отклик и сопереживание у зрителей [2; 9; 15].

Суммируя все аспекты приведенных нами определений, мы можем заключить, что тренинг представляет собой достаточно строгую технологию, направленную на развитие и упражнение социально значимых паттернов поведения, навыков и компетенций, а также фасилитацию способности к социальной рефлексивности и продуктивному осмыслению полученного опыта. Общим характеристическим свойством для всех определений тренинга будет служить высокая формализованность тренинговых процедур, направленная на структурирование полученного опыта, навыков, знаний, умений и поведенческих проявлений [14].

При этом подобное характеристическое свойство является универсальным для всех мировоззренческих платформ, поэтому предпринятый нами синтез существующих определений интересующего нас понятия позволяет сделать первый шаг на пути к выделению определенной универсальной структуры самого тренинга. Для того, чтобы найти эту структуру, мы обращаемся к театральной метафоре и наработкам системы К.С. Станиславского, развивая тем самым достаточно прочно утвердившуюся в тренинговой литературе традицию [2; 9]. Вторым шагом на пути к универсальной структуре тренинга связан с эклектическим

синтезом ранее упоминавшихся нами компетенциарной и экспериентальной мировоззренческих платформ. Компетенциарная платформа сформировалась в русле профессионального отбора и была сфокусирована на развитии образцов поведения, влияющих на эффективность труда [9]. В конце XX века компетенциарное движение столкнулось с методологическими затруднениями, связанными с выхолащиванием содержания социально-значимых навыков простой каталогизацией специфических видов поведения [11]. Заговорили о необходимости изучения базовых умений, неспецифичных для особенностей той или иной деятельности, универсальных «метакомпетенциях», которые образуют некоторую «сквозную» основу выполнения трудовых задач и легко переносятся из одной сферы в другую [20]. Тренинги, направленные на развитие компетенций, в первую очередь решают задачу оттачивания умения, направленного на решение конкретной производственной или учебной задачи. Однако, если рассматривать современное понимание «метакомпетенции», то здесь без рефлексии опыта не обойтись. Именно в этом моменте намечается встречное движение двух мировоззренческих платформ в направлении эклектического синтеза развития компетенций и проработки опыта в тренинге, а также встречное движение методологических принципов тренинга и коучинга.

При этом тренинг, даже развивая компетенции, всегда создает определенную событийную основу опыта, опыт не может родиться в тренинге без возникновения события, то есть выхода происходящего за рамки обыденности и рутины [3; 9]. Таким образом, в случае с тренингом экспериентальная платформа является интегрирующим и локомотивным механизмом, компетенциарная платформа скорее представляет собой случай «частной экспериентальной рефлексии». Как мы увидим далее, экспериентальный подход «цементирует» не только общеметодологические тренинговые принципы, но и позволяет системно подойти к рассмотрению тренинга и коучинга как констелляции процедур, направленных на развитие личности через рефлекссию опыта [13]. Будучи идейно базированной на принципах обучения взрослых (андрагогики), экспериентальная

идеология всё чаще обращается к пониманию результата рефлексии опыта как формирования применимой в конкретном контексте компетенции [14].

Всё вышеизложенное говорит о том, что приобретенный в тренинге опыт должен обязательно согласовываться с применимостью конкретных знаний, умений и навыков и выливаться в своего рода осознанную компетентность [2]. Поэтому широко распространённые в тренинговой практике экспериентальные модели Д. Колба, Х. Икехара, Е. Энгстрема и другие в необходимом пределе содержат в себе элементы компетенциарного подхода как всё того же «частного случая экспериентальной рефлексии» [9; 14]. Подтверждением этому может служить разработанная на основе цикла Д. Колба модель стилей обучения П. Хани и А. Мамфорда. Каждому из четырех этапов цикла Д. Колба соответствует определенный стиль обучения [19]. В современной научно-практической периодике всё чаще звучит мысль о том, что те или иные стили обучения необходимо применять в соответствии с типом решаемой задачи [18]. Этот тезис показывает прямую взаимосвязь компетенциарного и экспериентального подходов.

Третьим шагом на пути к построению единой универсальной структуры тренинга является переосмысление системы К.С. Станиславского в контексте методологии и практики тренинга. Ведь именно К.С. Станиславский впервые отошел от механистичности и условности исполнения роли в пользу актёрской интерпретации и возможности привнести собственный чувственно-перцептивный опыт в данный процесс. Подобное понимание позволяет нам говорить о возможности построения тренинга как спектакля, где актёрами выступают сами участники, играя «себя в предложенных обстоятельствах» [2; 9; 15; 16]. Итак, технологичность, единство опыта и компетенций в совокупности с личностной интерпретацией роли позволяет нам задать следующую структуру тренинга, практически буквально повторяющую структуру спектакля: «модуль – этюд – разбор – закрепление». Ядром тренинга выступает «этюды» – набор упражнений в каждом тематическом модуле, где участники играют определенные роли, проживая опыт. Под каждую тему модуля подбираются соответствующие упражнения-

«этюды». Далее, как и в настоящем спектакле, создаётся событийная основа, состоящая в осмыслении произошедшего, разборе конкретного опыта. В заключение отрефлексированный опыт закрепляется в виде конкретного социального умения [13; 14]. Таким образом, отвечая на вопрос, поставленный в заглавии настоящей статьи, мы теперь можем сказать достаточно однозначно: в тренинге мы обучаемся на опыте.

В коучинге всё происходит с точностью до наоборот: не мы обучаемся на опыте, а опыт обучает нас. Ведь, как уже было отмечено при рассмотрении определения коучинга, последний базируется на актуализации ресурсов самого клиента через партнёрский диалог. Именно прошлый опыт, а не опыт, выработанный в тренинге «здесь и теперь», становится основой обучения, развития и целеполагания. Коль скоро коучинг является разновидностью образовательной практики, коуч занимает здесь позицию фасилитатора, направляющего процесс порождения человеком субъективного и объективного опыта с целью стимулировать развитие. Однако этот опыт базируется на пережитом в прошлом, коуч выступает «зеркалом», помогающим отрефлектировать его в качестве индивидуального «поведенческого автографа», позволяющего человеку найти свои скрытые ресурсы и запустить процессы, подобные процессам самоактуализации в гуманистической психологии [17]. Коуч работает в условиях так называемого «парадокса экспертности»: ведь он не имеет преимуществ перед клиентом в знании предмета, деталей обсуждаемых ситуаций и т. п. Его задача – организовать продуктивный диалог, стимулировать самостоятельное осознание и переосмысление имеющегося опыта, генерацию нового опыта, реализацию принятых решений в жизни, профессиональной деятельности [4].

Как бы то ни было, именно опыт является «точкой сбора» в системном переосмыслении методологических основ тренингового и коучингового форматов активного обучения. Рассматривая их через призму опыта, мы видим не просто два жанра или методики работы, а две стороны одного системного процесса интеграции событийной и внутриличностной ткани рефлексивных процессов и механизмов. Ведь рефлексия, рассмотренная в качестве доступного упражнению,

оттачиванию и осмыслению социального умения служит одним из важных факторов становления субъекта профессиональной деятельности, формирования профессиональной позиции и социализации в целом [13; 14].

Список литературы

1. Антонова Н.В. Коучинг в бизнесе: учеб. пособ. для вузов / Н.В. Антонова, Л.В. Казинцева, Н.А. Сизова. – М.: Юрайт, 2020. – 202 с.
2. Базарова Г.Т. Теория и практика создания тренинга / Г.Т. Базарова. – М.: Олимп-Бизнес, 2020. – 312 с.
3. Жуков Ю.М. Коммуникативный тренинг / Ю.М. Жуков. – М.: Гардарики, 2004. – 223 с.
4. Кларин М.В. Новая развивающая практика – коучинг. Новая профессия – коуч / М.В. Кларин // Образовательные технологии. – 2014. – №1. – С. 71–80. – EDN RYJLQH.
5. Кларин М.В. Корпоративный тренинг, наставничество, коучинг: учеб. пособ. для бакалавриата и магистратуры / М.В. Кларин. – М.: Юрайт, 2017. – 288 с. EDN ZSXJUI
6. Кларин М. В. Коучинг / М.В. Кларин // Большая российская энциклопедия. – URL: <https://bigenc.ru/c/kouching-3a5b52> (дата обращения: 04.03.2026).
7. Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 528 с.
8. Макшанов С.И. Психология тренинга / С.И. Макшанов. – СПб.: Образование, 1997. – 238 с.
9. Методы практической социальной психологии: Диагностика. Консультирование. Тренинг: учеб. пособ. для вузов / под ред. Ю.М. Жукова. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 256 с.
10. Основы коучинга: методические рекомендации СПК УП для подготовки к независимой оценке квалификаций. – М.: СПК УП, 2025. – 308 с.
11. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен; пер. с англ. В.И. Белопольского. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с. EDN RAXVCB

12. Ромек В.Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В.Г. Ромек. – СПб.: Речь, 2002. – 175 с. EDN WBJMRN
13. Спиваковский В.Е. Рефлексия профессиональной позиции как фактор успешности трудовой деятельности / В.Е. Спиваковский // Развитие личности. – 2012. – №2. – С. 152–165. – EDN QLUQMJ.
14. Спиваковский В.Е. Современные технологии активного обучения в тренинге: новое прочтение системы К.С. Станиславского / В.Е. Спиваковский // Актуальные проблемы педагогики и психологии: сборник статей X Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, апрель 2025 г.). – М.: Московский государственный институт культуры, 2025. – С. 239–246. – EDN VDKGYV.
15. Станиславский К.С. Работа актера над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика / К.С. Станиславский. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 478 с.
16. Хартнолл Ф. Краткая история театра / Ф. Хартнолл; пер. с англ. М. Зерчаниновой. – М.: Ад Маргинем Пресс, 2021. – 336 с.
17. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2026. – 608 с.
18. Ferdiani R.D., Harianto W. Honey and Mumford learning style: creative thinking process in solving statistical problems // International Journal of Evaluation and Research in Education. 2024. Vol. 13. No. 1. Pp. 496–502. DOI: 10.11591/ijere.v13i1.25347. EDN RHVZWP
19. Honey P., Mumford A. The manual of learning styles. Maidenhead: Peter Honey Publications, 1992. 94 p.
20. Schön D.A. The reflective practitioner: how practitioners think in action. New York: Basic Books, 1984. 374 p.