

А.Ю. Панасюк

**СОВРЕМЕННЫЕ
ПСИХОТЕХНОЛОГИИ
ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ В
ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ И
ПЕРЕПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТОВ**

О спецтехниках

формирования

новых взглядов

Москва

2012

АННОТАЦИЯ

О психологических барьерах при обучении взрослых (специалистов), о типичных ошибках при их преодолении; о современных психотехнологиях предупреждения «непонимания», о спецтехниках и конкретных психологических приемах преобразования точек зрения, взглядов других людей в том числе и в профессиональной области. Не только для преподавателей системы повышения квалификации и переподготовки специалистов, но и для всех, кому в жизни приходится изменять позиции других людей через их обучение чему-либо.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА I. Роль и место системы повышения квалификации в реформировании общества	8
1.1. Реальный статус системы повышения квалификации.	8
1.2. Педагогика повышения квалификации: обоснование права на существование.	10
ГЛАВА II. Социальная психология - основа формирования концепции "Педагогика повышения квалификации".	16
2.1. Психология и педагогический процесс.	16
2.2. Социально-психологические аспекты предмета, объекта и цели обучения при повышении квалификации.	20
2.3. Информирование или преобразование, знания или действия?....	26
ГЛАВА III. Перестройка профессиональной деятельности слушателей: психологические закономерности и этапы.	32
3.1. Этап диагностики исходных профессиональных установок слу- шателей.	327
3.2. Этап коррекции негативных профессиональных установок слушателей.	43
3.3. Этап формирования новых профессиональных установок слушателей.	52
ГЛАВА IV. Убеждающее воздействие в практике перестройки профес- сиональных установок слушателей.	56
4.1. Модель убеждающего воздействия. Психологический механизм процесса убеждения.	57
4.1.1. Восприятие сообщения.	57
4.1.2. Понимание сообщения.	59

4.1.3. Принятие сообщения.	61
4.1.4. Принятие персонифицированной части сообщения.	64
4.1.5. Принятие текста сообщения.	67
4.1.6. Идеальная модель убеждающего воздействия.	68

4.2. ТЕХНИКА АРГУМЕНТАЦИИ И КОНТРАРГУМЕНТАЦИИ

4.2.1. Техника аргументации

4.2.2. Техника контраргументации

4.2.3. Техника защиты от некорректных приемов ведения дискуссии

4.2.3.1. МАНИПУЛЯТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ИГНОРИРОВАНИЯ (БЛОКИРОВКИ) ВАШИХ АРГУМЕНТОВ

4.2.3.1. 1. ЗАЩИТА ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПРИЕМА «ПЕРЕВОД РАЗГОВОРА НА ДРУГУЮ ТЕМУ»

4.2.3.1.2. ЗАЩИТА ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПРИЕМА «АНЕКДОТ»

4.2.3.1. 3. ЗАЩИТА ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПРИЕМА «ГЛУШЕНИЕ»

4.2.3.1. 4. ЗАЩИТА ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПРИЕМА «МНИМОЕ ЗАБЫВАНИЕ АРГУМЕНТОВ»

4.2.3.2. МАНИПУЛЯТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ОПРОВЕРЖЕНИЯ (ДЕВАЛЬВАЦИИ) ВАШИХ АРГУМЕНТОВ

4.2.3.2.1. ЗАЩИТА ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПРИЕМА «ОПРОВЕРЖЕНИЕ ВАШИХ АРГУМЕНТОВ ССЫЛКОЙ НА ВАШИ СЛОВА С ИНОЙ ИХ ИНТЕРПРЕТАЦИЕЙ»

4.2.3.2.2. ЗАЩИТА ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПРИЕМА «ОПРОВЕРЖЕНИЕ ВАШИХ АРГУМЕНТОВ ПРИПИСЫВАНИЕМ ВАМ ТОГО, ЧТО ВЫ НЕ ГОВОРИЛИ»

4.2.3.2.3. ЗАЩИТА ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПРИЕМА «ОПРОВЕРЖЕНИЕ ВАШИХ АРГУМЕНТОВ УПРЕКОМ, ЧТО ВЫ “ВОТ НИ СЛОВА НЕ СКАЗАЛИ О...”»

4.2.3.2.4. ЗАЩИТА ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПРИЕМА «ОПРОВЕРЖЕНИЕ ВАШИХ АРГУМЕНТОВ ССЫЛКОЙ НА ФОРМАЛЬНО ДЕЙСТВИТЕЛЬНУЮ ВАШУ НЕКОМПЕТЕНТНОСТЬ В ЭТОЙ ОБЛАСТИ ЗНАНИЯ»

4.2.3.2.5. ЗАЩИТА ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПРИЕМА «ОПРОВЕРЖЕНИЕ ВАШИХ АРГУМЕНТОВ ССЫЛКОЙ НА АВТОРИТЕТНУЮ ЦИТАТУ»

4.2.3.3. МАНИПУЛЯТИВНЫЕ ПРИЕМЫ «АРГУМЕНТИРОВАНИЯ»

4.2.3.3.1. ЗАЩИТА ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПРИЕМА
«ЗАГОВАРИВАНИЕ»

4.2.3.3.2. ЗАЩИТА ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПРИЕМА «ПЕРЕВОД
СТРЕЛКИ»

4.2.3.4. МАНИПУЛЯТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ПРОВОЦИРОВАНИЯ
КОНФЛИКТА

4.2.3.4.1. ЗАЩИТА ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПРИЕМА «МЕЛКИЕ УКОЛЫ»

4.2.3.4.2. ЗАЩИТА ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПРИЕМА «ЯВНОЕ ОСКОРБЛЕНИЕ»

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

Прежде всего: данная книга была написана в конце 80-х, начале 90-х годов прошедшего века, когда была весьма актуальной проблема преобразования не только общества, но каждого отдельного человека, названный лидером этих преобразований .С. Горбачевым «перестройкой». И именно поэтому первый вариант этой книги был назван «Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров». Впрочем, и в настоящее время – на втором десятке двадцать первого века – проблема преобразования психологических установок личности, проблема психологической перестройки не потеряла своей актуальности, что и объясняется многочисленными просьбами специалистов, занимающихся психологической перестройкой (а это в основном преподаватели курсов, систем повышения квалификации) переиздать данную книгу. Что автор и делает с удовольствием...

* * *

В данной книге предпринимается попытка проанализировать процесс обучения взрослых (специалистов) с точки зрения анализа практических психотехнологий преобразования системы профессиональных установок специалистов.

Выбор автором именно этой области системы образования продиктован следующими мотивами

Во-первых, проработав в этой области более тридцати лет, автор может сказать, что знает ее проблемы изнутри. Переступая порог аудитории в качестве преподавателя (потом – доцента, потом – профессора), он постоянно сталкивался с особенностями обучения специалистов и руководящих

работников. Работая со слушателями не только разных категорий - от министров до мастеров производственного обучения, но и разных ведомств – юстиции, бизнеса, профессионального технического образования, здравоохранения, промышленности и других, автор имел возможность выделить проблемы самого процесса повышения квалификации независимо от специфики обучающихся.

Во-вторых, не будучи профессиональным педагогом (по базовому образованию автор - психолог), он имел возможность анализировать эту педагогическую систему как бы со стороны, не ощущая при этом давления психологического фактора корпоративности, фактора, обуславливающего естественную установку на защиту своей социальной ниши.

Оба эти момента - и достаточный опыт, и определенная психологическая независимость - позволяют автору в данной работе обосновать положение о том, что система повышения квалификации, во-первых, по своему назначению должна занимать особое место в процессе всё ещё продолжающегося реформирования нашего общества, что ей должна принадлежать особая роль - роль *инструмента этого процесса*; во-вторых, что эта система сама нуждается в такой реформе, которая отвечала бы месту этой системы в преобразовании системы общественных, в том числе и производственных отношений.

В настоящее время в силу объективных и субъективных причин эта система не в полной мере отвечает своему месту и своей роли в *демократизации* общества, и в частности в изменении сознания людей, их мышления, т.е. (говоря языком горбачевской перестройки) психологической перестройке человека.

В книге рассматривается процесс обучения взрослых с учетом фактора, являющегося краеугольным камнем реформы – с учетом фактора *демократизации* общества. Ведь не секрет, что отечественная педагогика во

многим была и еще пока остается директивной педагогикой¹. А подобный стиль работы с обучающимися является существенным тормозом в процессе преобразования их исходных установок (а именно это и происходит в процессе обучения взрослых, специалистов, в процессе их переподготовки). Совершенствуя эту систему, перестраивая ее на принципиально иной основе, мы таким образом будем повышать эффективность демократического преобразования нашего общества на самом приоритетном направлении - перестройке психологии человека.

К сожалению, в современной отечественной педагогике не выделена в качестве самостоятельного научного направления «педагогика повышения квалификации», а научные работы, связанные с обучением взрослых в основном касались обучения в средней школе. Тем более не выделено в качестве самостоятельного научного направления «психология повышения квалификации как перестройка системы профессиональных установок». В данной книге автор попытался восполнить этот пробел, представив на суд читателя не только теоретические аспекты психологии преобразования установок обучающихся, но и (а для многих читателей это окажется главным) практические техники изменения преподавателем позиций, взглядов, оценок слушателей, практические приемы по сути перестройки психологии людей. Отсюда: понятия «психотехнологии» и «психотехники» будут основными в данной работе как и практическая направленность всего изложенного здесь. Ибо автор полагает, что именно такое сочетание теории с практикой реально позволит существенно повысить эффективность процесса обучения.

¹ И тому есть множество доказательств, которых мы коснемся ниже.

ГЛАВА 1. РОЛЬ И МЕСТО СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В РЕФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕСТВА.

1.1. РЕАЛЬНЫЙ СТАТУС СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

История институтов повышения квалификации в нашей стране насчитывает около полувека, однако в виде системы они сформировались в конце шестидесятых годов, когда были созданы первые институты повышения квалификации руководящих работников и специалистов, общее методическое руководство которыми было возложено на бывшее Министерство высшего и среднего специального образования СССР. Помимо институтов существуют различные ведомственные курсы и факультеты повышения квалификации.

Двадцатилетний срок оказался вполне достаточным для формирования *организационной* структуры процесса повышения квалификации в рамках непрерывного образования. Но насколько за это время оказалась разработанной *теоретическая основа самого учебного процесса?*

Сегодня в педагогической науке достаточно детально разработаны принципы обучения не только в начальной и средней школе, что позволило выделить в самостоятельные научные направления «педагогику начальной школы» и «педагогику средней школы». Самостоятельной стала и «педагогика высшей школы», в которой разрабатываются вопросы обучения и воспитания будущих специалистов и руководителей производства. Большинство научных работ в этой области касается развития и становления молодого человека на студенческой скамье,

В этой области хорошо разработаны концепции обучения и воспитания, различные принципы, формы и методы педагогического воздействия на объект педагогической деятельности - молодых людей 18-25 лет.

Естественно, "педагогика высшей школы" вобрала в себя многое из того, что разработано в педагогике школ низших ступеней. Вместе с тем она отличается от последних не только объектом педагогической деятельности, но и целями, задачами обучения, т.е. своей спецификой, которая и позволила выделить педагогику обучения студентов в самостоятельное научное направление.

«Педагогика повышения квалификации» как самостоятельная отрасль педагогической науки пока не существует, хотя уже имеются отдельные работы по дидактике этого процесса.

Отставание в разработке методологических и теоретических основ "педагогики повышения квалификации" объясняется тем, что система повышения квалификации, сформировавшаяся в виде системы двадцать лет назад, стала приобретать в обществе значимый удельный вес только в последние годы, когда была поставлена в повестку дня и четко сформулирована концепция непрерывного образования.

Отсутствие самостоятельных и глубоких теоретических разработок процесса обучения при повышении квалификации привело к тому, что весь процесс обучения при переподготовке кадров, повышении квалификации руководителей и специалистов являл собой в значительной мере копию принципов, форм и методов обучения в вузе при подготовке специалистов. Но практика и специфика обучения в системе ИПК (институтов повышения квалификации) настоятельно требовала и специфических форм работы с обучающимися. В результате еще до специальных директив стали появляться такие формы обучения, которые были не свойственны традиционным, установившимся формам обучения студентов в вузе: деловые игры, разбор проблемных ситуаций, лекции-дискуссии, круглые столы, социально-психологические тренинга и т.п.

Стихийное появление этих новых форм обучения в ряде ИПК в первой половине восьмидесятых годов было детерминировано эмпирическим опытом педагогических работников системы ИПК. Но *эмпирический подход*, в основе которого не положена теория или концепция, нередко приводит к парадоксальным результатам.

В итоге современное состояние процесса обучения слушателей в системе ИПК базируется либо на эмпирическом подходе, либо на копировании форм и методов обучения студентов. Естественно, что отсутствие научно разработанных концепций процесса обучения в данной системе не может в полной мере обеспечить выполнение задачи по изменению деятельности специалистов и руководящих кадров народного хозяйства, по решению одного из основных направлений реформирования общества - психологической перестройки людей. А как показал предыдущий анализ, именно система повышения квалификации *по своей сути, назначению* является социальным институтом, "специализирующимся" на перестройке психологии людей.

Чтобы процесс изменения профессиональной деятельности, изменения системы производственных отношений осуществлялся действительно на профессиональном уровне, возникает настоятельная необходимость в разработке теоретических основ процесса обучения в данной системе или, в крайнем случае, определения концептуальной основы процесса психологического преобразования системы взглядов, позиций, установок кадров народного хозяйства.

1.2. ПЕДАГОГИКА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ:

ОБОСНОВАНИЕ ПРАВА НА СУЩЕСТВОВАНИЕ

Для постановки вопроса о формировании какой-либо новой отрасли науки необходимо наличие условий, определяющих данную область

человеческой деятельности в *самостоятельное* научное направление (или в самостоятельную науку).

Для выделения «педагогики повышения квалификации» существуют два таких условия: специфика целей и задач обучения, а также специфика объекта и процесса обучения, т.е. условия, которые отличают один вид педагогической деятельности (не действий, не операций, а деятельности) от другого.

В чем же конкретно проявляется эта специфика обучения в системе ИПК по сравнению с обучением в других "школах"?

Специфика целей и задач обучения. В вузовской системе целями и задачами обучения является формирование специалиста (и, естественно, личности). В системе ИПК задача принципиально иная. Цель обучения в системе ИПК - *перестройка, изменение* уже сложившейся системы в психологии человека, его профессиональных установок - операциональных (стереотипов действий, операций), смысловых (устоявшихся взглядов, позиций, точек зрения). Все это требует иных, чем при обучении студентов, форм и методов воздействия на психику обучающихся.

Специфика объекта педагогической деятельности. Обучающиеся в системе ИПК слушатели отличаются от обучающихся в вузах студентов по следующим принципиальным *для характера педагогического воздействия* показателям:

- по биологическому возрасту, который у слушателей системы ИПК в среднем примерно в два раза выше, чем у студентов;
- по жизненному и профессиональному опыту. Средний стаж деятельности по данной профессии у слушателей примерно 10 -15 лет. У студентов он, как правило, отсутствует.

Насколько существенно влияние этих факторов на характер педагогического воздействия? Являются ли эти особенности *принципиальными*

или же их значение таково, что позволяет заимствовать большинство форм и методов обучения из вузовской практики?

Роль биологического возраста обучающихся не вызывает сомнения. Психологической наукой многократно подтверждено, что, например, емкость памяти человека (оперативной или долговременной) начинает снижаться уже к концу обучения студентов. С возрастом ухудшается восприятие материала, менее оперативными, гибкими становятся мыслительные процессы.

Социальные психологи указывают на еще один важный аспект в контексте обсуждаемого вопроса: чем старше возраст, тем слабее мотивация к приобретению новых знаний. Этот психологический феномен достаточно легко объясняется в теории личности: в учении о динамическом равновесии личности и среды. Речь идет о так называемом психологическом гомеостазе - тенденции психики сохранять свой статус кво при изменениях (не принципиального характера) в окружающей среде, на основе принципа саморегуляции. Вначале это явление - гомеостаз - было обнаружено физиологами, которые отмечали, что при изменениях во внешней среде (например, температуры воздуха) организм благодаря механизмам саморегуляции сохраняет постоянство внутренней среды, т.е. системы. Впоследствии было обнаружено, что этот принцип характерен для любой системы, в том числе и для такой психологической системы, как личность. Любые возмущающие ее равновесное состояние факторы она компенсирует, стремясь к сохранению своей структуры в неизменном виде. Процесс обучения - это как раз то возмущающее систему воздействие, которое должно привести к нарушению привычного равновесия личности и среды. В детстве и в старческом возрасте система еще или уже не прочная, и если бы не ригидность познавательной сферы у стариков, то и тех и других было бы одинаково легко обучать. Механизм, поддерживающий у них психологический гомеостаз у одних (у детей) еще не совершенен, у других (у стариков) заметно

слаб. В среднем же возрасте этот механизм функционирует активно и препятствует (или компенсирует) любым воздействиям на систему "личность" с целью ее изменения. Вот почему студенты более восприимчивы ко всему новому, чем люди зрелого возраста, среди которых большинство слушателей ИПК. А отсюда вытекает необходимость *иных* форм и методов педагогического воздействия, разработанных специально для обучения в данной системе.

Важную роль в эффективности процесса обучения слушателей играет и их профессиональный опыт, который обычно рассматривается как положительный момент. Действительно для осуществления обычной профессиональной деятельности необходим производственный опыт. Опыт - это не только накопленная информация ("он много знает, ведь у него такой большой опыт"), это не только внутренняя (субъективная) статистика случаев ("опыт подсказал ему, что в этой ситуации непременно произойдет..."), но и автоматизация многих действий и операций, стереотипы и разного вида установки.

Как уже отмечалось, этот же профессиональный опыт, эти же стереотипы и установки становятся отрицательным фактором, как только возникает необходимость в перестройке профессиональной деятельности. Напомним в этой связи, что система ИПК - многоцелевая: это и учет новых направлений науки и техники, и освоение передовых методов управления, это и управленческое консультирование и производственно-экономическое образование и т.п. Такая ситуация постоянна в системе ИПК, призванной осуществлять изменение сложившейся системы (части системы) профессиональных установок. При этом фактор профессионального опыта становится еще одним психологическим *барьером*, который необходимо преодолеть преподавателю ИПК в отличие от его коллег в вузе. А это опять же требует специальной разработки иных приемов, тактики.

Специфика процесса обучения. Процесс обучения в системе ИПК - это процесс изменения тех или иных профессиональных установок, процесс психологической перестройки личности. Специфика процесса обучения слушателей вытекает из специфики целей, задач, из специфики объекта педагогического воздействия. Преподавателю ИПК приходится для достижения своей цели преодолевать такие психологические барьеры, с которыми не сталкиваются при обучении школьников и даже студентов.

Эти специфические для системы ИПК факторы, выступающие в роли своеобразных блокаторов, требуют особых форм, методов, способов педагогического воздействия. Их разработке должен предшествовать более углубленный теоретический анализ всех тех позиций, которые мы осветили в этом разделе и которые даже при поверхностном их обсуждении указывают на безоговорочную необходимость всех этих разработок. Объединить эти теоретические и экспериментальные исследования, столь необходимые практике, могло бы специальное научное направление - *педагогика повышения квалификации*. Только в этом случае система ИПК будет действительно соответствовать своему предназначению - осуществлять на приоритетном направлении перестройки общества центральную задачу: изменение психологии многочисленной армии специалистов и руководящих кадров.

Разработке любого нового практического направления должно предшествовать теоретическое осмысление проблемы. Необходимо прежде всего создание достаточно полной и стройной теории обучения при повышении квалификации. Создание такой теории - вне всякого сомнения прерогатива академических научных учреждений системы педагогики.

Процессу же разработке какой-либо теории обычно предшествует процесс формирования концепции - системы взглядов, понимания

анализируемого явления. Любая концепция уже теории, ибо в ней представлена лишь руководящая идея, ведущий замысел возможной будущей теории.

В свою очередь, формирование этой идеи, этого замысла обычно базируется на хорошо известных феноменах из какой-либо области практики и науки, которые задают вектор поиска, направление разработки концепции, а в последующем - и теории.

В настоящей работе автор, естественно, не претендует на разработку теории педагогики повышения квалификации. Более того, он не ставит своей целью сформировать и концепцию педагогики повышения квалификации, полагая, что и этот этап формирования нового педагогического направления должен разрабатываться преимущественно специалистами в области педагогических исследований, к числу которых автор отнести себя не может.

Но он полагает возможным высказать свое скромное мнение о том векторе, о том направлении, в котором должна была бы развиваться основная идея в разработке педагогики повышения квалификации. Более того, автор попытается проработать один из аспектов этой концепции, смоделировать некоторые ее стороны.

Следующий этап этого теоретического анализа будет посвящен рассмотрению процесса повышения квалификации "изнутри", с позиции той научно-практической области, которая, по мнению автора, может явиться наиболее продуктивной в разработке концепции процесса повышения квалификации.

Таковой областью, по мнению автора, должна стать психологическая наука, и в частности одна из ее отраслей - социальная психология. Обоснованию этой позиции и будет посвящена следующая глава.

ГЛАВА II

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ - ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ "ПЕДАГОГИКА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ"

2.1. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

В педагогическом сознании давно укоренилась связь между педагогикой и психологией. Каждый практикующий педагог знает, что без знаний психологии педагогика не существует.

Но не является ли эта позиция декларативной? Какова *фактическая* роль психологии в педагогическом процессе? Каково *реальное* место психологии в системе знаний педагога? *Какие конкретные функции возлагаются на психологическую науку в связи с педагогической деятельностью?*

Ответ на эти вопросы в принципе можно найти в любом учебнике по психологии для педагогических вузов. Наиболее полное перечисление этих функций представлено в одном из авторитетнейших подобных изданий - под редакцией академика АПН СССР А. В. Петровского¹.

В разделе "Психология и педагогика" А. В. Петровский дает перечень этих функций, привести который в контексте наших задач мы считаем необходимым: "...определить общие закономерности развития психики в онтогенезе; дать психологическую характеристику деятельности и личности человека на каждом возрастном этапе; выяснить психологические механизмы усвоения человеком общественного опыта, систематизированного в основах наук, в нравственности, в идеологии; выявить психологические основы формирования личности человека в процессе обучения и воспитания, раскрыв взаимосвязь воспитания и психического развития человека; изучить соот-

¹ Общая психология. М., 1986.

ношение между возрастными и индивидуальными особенностями людей; установить психологические причины отклонений в психическом развитии отдельных людей от общего хода развития и разработать методы диагностики этих отклонений" (с. 42).

Таковы, по мнению автора, задачи, которые народное образование (педагогическая практика) ставит перед психологической наукой. С учетом этих задач можно полагать, что заказчик (народное образование) рассматривает психологию (так полагает А. В. Петровский) как науку, которая может дать будущему педагогу *знания о личности, принципах ее развития, формирования; информацию о возрастных и индивидуальных особенностях; сведения о психологии усвоения опыта и о причинах отклонений в психическом развитии.* По мнению А. В. Петровского, заказчик *не рассчитывает* на то, что психологическая наука вооружит педагога конкретными методами, средствами, приемами работы с человеком, что она практически внедряется в "технология" процесса обучения или воспитания, даст инструментарий для эффективного воздействия на человека и для оценки его состояния на каждый данный момент, вооружит педагога дифференциальной диагностикой роли сознания и бессознательного в конкретных поведенческих актах и т.д. и т.п.

Иначе говоря, претензии заказчика к психологической науке не затрагивают все эти сугубо *практические* аспекты педагогической деятельности.

А как видится роль психологии педагогами? В одном из учебников по педагогике для педвузов¹ его автор Т. А. Ильина, говоря о традиционной связи педагогики и психологии, видит следующие функции психологической науки в связи с педагогической деятельностью: "... изучает закономерности психического развития детей в зависимости от их возраста в условиях

¹ Ильина Т. П. Педагогика. М., 1984.

целенаправленного обучения и воспитания", помогает "педагогике в научной разработке методики включения технических средств обучения в учебный процесс..., вооружает педагогику данными, необходимыми для решения проблемы индивидуализации обучения и воспитания, осуществления принципа индивидуального подхода к каждому учащемуся..., вооружает педагогику многими ценными данными и фактами для исследования проблем воспитания в коллективе и разработки методики воспитания учащихся через коллектив" (с. 22).

Как видно, и педагоги не склонны полагать, что психологическая наука вооружит педагога приемами привлечения к себе учащихся, средствами преодоления психологических защитных барьеров, техникой психокоррекции социальных установок, практическим использованием ценностно-ориентационного единства группы, диагностикой групповой динамики при формировании определенных социальных ценностей и т.д. и т.п.

И это, вероятно, тоже естественно, ибо в педагогике процесс обучения не рассматривается в русле социальной коммуникации, т.е. как процесс социально-психологического взаимодействия людей. Партнерство педагога и учащегося в педагогике в лучшем случае декларируется.

В этой связи нельзя не привести еще одно высказывание о роли психологической науки в педагогической практике.

"Любой способ обучения представляется по своей сущности взаимодействие обучающего и обучаемого, т.е. акт коммуникативной деятельности, - пишет специалист по психологии обучения Г. С. Сухобская. - Это определяет необходимость привлечения для объяснения педагогической ситуации методологию и аппарата социально-психологических исследований, а также использование известных социально-психологических феноменов, характеризующих акты взаимодействия, в ситуациях, аналогичных

педагогическим (феномены эмпатии, идентификации, рефлексной саморегуляции и др.)"¹.

К сожалению, пока для многих педагогических работников практически неизвестны многие законы социальной перцепции, социальной коммуникации, социального взаимодействия, именно законы, а не эмпирические знания, полученные опытным путем. И не вина педагогов, а скорее беда, что в учебниках по педагогике не указывается, что процесс обучения, равно как и процесс воспитания, подчиняется социально-психологическим законам, что эти процессы - суть коммуникативные процессы, регулирующие организованное определенным образом движение информации от субъекта к субъекту; это процесс коммуникативной регуляции действий, операций, деятельности, где в качестве активных сторон коммуникации выступают коммуникатор-индуктор и коммуникатор-реципиент, деятельность которых подчиняется определенным психологическим законам. Процесс обучения подчиняется и законам психологии групп, он может и должен описываться в понятиях групповой динамики и на него распространяются даже законы психокоррекции из психологической терапии. Можно было бы перечислить практически все направления и разделы социальной психологии, которые представлены в процессе педагогического взаимодействия.

Отсюда и место социальной психологии в педагогике и, в частности, в разработке концепции педагогики повышения квалификации.

Таким образом, основой этой концепции, центральной идеей которой является система взаимодействия педагог - обучающийся, являются законы социально-психологического взаимодействия людей. Анализ этого

¹ Сухобская Г.С. Формирование творческого мышления педагога как социально-психологическая проблема.// Проблемы высшего педагогического образования. Л., 1978. С.5-6.

направления в разработке концепции педагога повышения квалификации и будут посвящены последующие разделы книги.

2.2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕДМЕТА, ОБЪЕКТА И ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ

Процесс повышения квалификации, как уже отмечалось, - это процесс изменения (в той или иной степени) профессиональной деятельности специалистов и руководящих кадров. Отсюда важное значение для анализа этого процесса приобретает понятие "профессиональная деятельность". Как и раньше, при анализе понятий "психологическая перестройка" и "процесс повышения квалификации" представим и понятие "профессиональная деятельность".

Как известно, любая целенаправленная деятельность, в том числе и профессиональная деятельность какого-либо специалиста или руководителя в обычных, стандартных условиях, осуществляется по определенному алгоритму, т.е. по заранее составленной и отработанной программе. Например, инженер, разрабатывающий очередной проект, действует в известной степени по определенной программе независимо от особенностей самого проекта; врач, обследующий больного, действует также по определенному алгоритму, который он усвоил на студенческой скамье, а затем закреплял в ходе практики; педагог, обучающий и воспитывающий детей, общаясь с ними, формируя у них определенные ценности, проводя урок, тоже действует по определенному, выработанному алгоритму; руководитель, осуществляющий управление организацией, если у него есть уже определенный опыт, действует по сформированной им системе правил; судья, рассматривающий дело, общаясь с участниками процесса, действует по заранее заданному алгоритму, определяемым не только процессуальным правом, но и судебной практикой.

В одних случаях алгоритм деятельности специалиста очень жесткий (у судьи, у врача), в других случаях он имеет большее число степеней свободы, но эта вариантность также заложена в программе действий. При этом следует отметить, что у двух специалистов, работающих в одной и той же области (сфере деятельности), их внутренние программы могут различаться, поскольку на содержание уже выработанного производственного алгоритма влияли не только знания, полученные при обучении, но и собственный опыт, в виде навыков.

Наличие у каждого специалиста или руководителя такой программы его профессиональной (и руководящей) деятельности обуславливает его достаточно устойчивое предрасположение (готовность) к выполнению этой деятельности.

Читателю теперь уже очевидно, что речь идет о психологических установках личности, поскольку установка формируется и проявляется "в виде намерений, планов и программ достижения определенного результата"¹.

Подобный небольшой экскурс в профессиональную деятельность позволяет сделать вывод, что у каждого специалиста или руководителя его *профессиональная деятельность представляет собой блок (комплекс) профессиональных установок*. Следовательно, любые попытки изменения этой деятельности - суть изменения профессиональных установок.

Отсюда процесс повышения квалификации, процесс усовершенствования специалиста или руководителя следует рассматривать как изменение каких-либо сторон, аспектов его профессиональной деятельности, т.е. его профессиональных установок.

А в контексте обсуждаемой проблемы это означает: *предметом деятельности преподавателя ИПК являются профессиональные установки слушателей -специалистов или руководящих работников*.

¹ Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М., 1985. С. 64.

Но в одном из предыдущих разделов (говоря о процессе перестройки психологии людей) мы также вывели положение, что установка является предметом - предметом психологической перестройки. Здесь же мы заключили, что установка является предметом деятельности преподавателя ИПК. Случайно ли подобное двойное назначение установки как предмета?

Если исходить из ранее выведенного нами положения о том, что процесс повышения квалификации - это по сути процесс психологической перестройки, тогда становится понятным, почему психологическая установка личности является и предметом психологической перестройки, и предметом деятельности преподавателя ИПК.

К сожалению, в педагогической практике понятие "предмет" педагогической деятельности (то, что подлежит изменению) не имеет своего гражданства, равно как и понятие "объект" педагогической деятельности. В педагогике сложилось явно негативное отношение к ним, особенно к понятию "объект". В то же время любая профессиональная деятельность предполагает свой предмет, т.е. то, что непосредственно подвергается изменениям, преобразованиям, и свой объект - носитель тех свойств, сторон, качеств, которые подвергаются изменению. С этих позиций вполне правомерно считать, что объектом педагогической деятельности в системе повышения квалификации является слушатель (специалист, руководитель), а предметом этой деятельности - те профессиональные установки (программы, алгоритмы деятельности), которые были сформированы в процессе предшествующего обучения и в процессе его самостоятельной практики и с которыми слушатель приходит в аудиторию ИПК.

Обозначим эти *исходные* профессиональные установки слушателя термином "актуальные установки"¹. Тогда те профессиональные установки, которые по замыслу преподавателя ИПК должны быть у слушателей к концу периода обучения, обозначим термином "идеальные установки"² т.е. соответствующим определенным научным идеям, самым современным на сегодняшний день достижениям науки, техники или практики.

Идеальными установками и должны в последующем руководствоваться слушатели в своей профессиональной деятельности.

Введение этих новых терминов не только облегчит дальнейший социально-психологический анализ процесса обучения при повышении квалификации. Главное, они позволяют теперь более четко сформулировать **цель обучения**: *замену у слушателей тех актуальных установок, которые, будучи негативными, стали тормозом в их профессиональной деятельности, на идеальные установки, "носителем" или "передатчиком" которых является преподаватель ИПК.*

Очевидно, что для некоторых педагогических работников подобное определение цели обучения будет контрастировать с общепринятыми формулировками (как и определение предмета и объекта обучения). Это связано с тем, что, формулируя их, автор оперирует понятиями психологической науки, без которой, как известно, педагогика не может существовать. Традиционная же педагогика недалекого прошлого, которую тогда могли шокировать не только понятия типа "фрейдизм", "бессознательное", но и "социальная перцепция",

¹ От лат. actualis – действительный, настоящий.

² От лат. idea - идея, понятие, представление; в данном контексте «идеальный» – наилучший.

лишь на уровне деклараций провозглашала связь между психологией и педагогикой.

Продолжая таким образом формировать основу социально-психологической концепции "педагогики повышения квалификации" в терминах и понятиях социальной психологии, дадим определение и **принципу эффективности обучения** при повышении квалификации: *чем большее число идеальных установок преподавателя превратятся в актуальные установки слушателя, тем более эффективным для данного слушателя явилось обучение, и чем меньшее число тормозящих профессиональную деятельность актуальных установок осталось у слушателя к концу обучения, тем более эффективным для него явилось обучение.*

Принятие этой формулировки читателем будет затруднено, если автор не даст ответ на естественный здесь вопрос: следует ли те профессиональные установки, которые преподаватель ИПК хотел бы видеть у слушателей к концу обучения, действительно признать "идеальными" (в нашем значении этого термина) установками? Вопрос продиктован тем, что преподаватель ИПК, как и любой человек, может ошибаться в постулировании тех или иных положений или быть просто неуверенным в своих позициях, в тех идеальных установках, которые должны быть у слушателей.

Действительно, преподаватель ИПК - не только носитель определенных установок, но и человек, а следовательно, ничто человеческое ему не чуждо. Однако если преподаватель ИПК не уверен в своих позициях, то, вероятнее всего, он не будет *убеждать* в них слушателей. Если же преподаватель не уверен в правильности своей позиции, но при этом все-таки выносит ее на обсуждение слушателей с тем, чтобы коллективно "найти истину", тогда процесс обучения исчезает, превращаясь в производственное *совещание* или в ученый *совет*. Цель же институтов повышения квалификации как *учебного заведения* -

обучение, а не проведение всероссийских совещаний для поиска решения проблемы, которая еще никем не решена. Слушатель, по замыслу этого учебного заведения, должен приобрести нечто новое у людей, чья квалификация в данной области профессиональной деятельности выше (должна быть выше), чем у него.

Другое дело, если преподаватель уверен в своей позиции, знает проблему, но пока не высказывает этого слушателям, активизируя их поисковую деятельность в виде ли коллективного "мозгового штурма", деловой игры, круглого стола.

В этом случае это просто один из тех многих психологических *приемов*. Если же преподаватель в каком-то вопросе, отраженном в учебном плане, знает столько же, сколько и слушатели, и пытается здесь, в аудитории, решить (для себя в том числе) проблему (а она может не поддаваться решению), то рентабельно ли приезжать на эти курсы, на эту учебу? Ведь с таким же успехом он мог бы обсуждать эту проблему со своими коллегами, либо участвовать в научно-практическом совещании. Преподавателю в отличие от других специалистов нельзя не знать решение той проблемы, того вопроса, который отражен в учебно-тематическом плане. Таково требование к его профессиональной деятельности.

Таким образом, одной из главных ***функциональных обязанностей преподавателя ИПК***, как показывает представленный выше социально-психологический анализ процесса обучения слушателей, является *превращение идеальных профессиональных установок в актуальные профессиональные установки специалистов или руководящих работников*.

Подведем итоги.

1. Психологический анализ профессиональной деятельности (в том числе и деятельности по руководству) позволяет представить ее в виде блока профессиональных установок.

2. Предмет деятельности преподавателя ИПК - профессиональные установки слушателей.

3. Цель обучения при повышении квалификации - замена негативных актуальных установок слушателей (специалистов, руководителей) на идеальные установки, отвечающие новейшим достижениям науки, техники, практики.

4. Принципу эффективности обучения при повышении квалификации: чем большее число идеальных установок преподавателя превратятся в актуальные установки слушателя, тем более эффективным для данного слушателя явилось обучение.

Однако формирование концепции предполагает не только определение основных элементов системы, но и исследование ее функций, т. е. определение стратегии и тактики в решении ее функциональных задач.

Нам известны цель обучения, предмет и объект обучения, критерий оценки эффективности функционирования всего механизма. Каковы общие принципы воздействия на предмет и объект педагогической деятельности (применимо к системе ИПК), какова стратегия достижения цели повышения квалификации, каковы практические тактики? Об этом рассказывается в следующих параграфах.

Начнем с анализа стратегии обучения при повышении квалификации.

2.3. ИНФОРМИРОВАНИЕ ИЛИ ПРЕОБРАЗОВАНИЕ, ЗНАНИЯ ИЛИ ДЕЙСТВИЯ?

Прежде чем перейти к анализу общих принципов или *стратегии* обучения в ИПК (естественно, в социально-психологическом аспекте), необходимо дать оценку реальной эффективности *традиционных* принципов, средств, способов, методов обучения слушателей при повышении квалификации.

Об актуальности этого вопроса для всей системы повышения квалификации свидетельствует тот факт, что практически на каждой конференции, семинаре или совещании по проблемам повышения квалификации - на всероссийском ли уровне, или в рамках ведомства обсуждается вопрос об *эффективности процесса повышения квалификации*. На многих подобных форумах этот вопрос ставится в повестку как центральная, ведущая проблема.

Участники и выступающие на подобных конференциях отмечают, что определенная часть слушателей ИПК (и часть немалая), возвращаясь на свое рабочее место после обучения, далеко не всегда или не полностью реализуют то, что они получили на курсах или в институте повышения квалификации. Иногда внедрение нового тормозится устаревшей системой данного производства. Но ведь на занятиях в ИПК, как правило, обсуждаются такие новации, внедрение которых требует от бывшего слушателя лишь изменения его собственного отношения, устоявшихся стереотипов, взглядов, позиций.

Каковы же причины подобной низкой эффективности курсов повышения квалификации, если эта проблема так активно дебатировается на всех уровнях?

"На занятиях со слушателями мало внимания уделяется тому новому, что накоплено наукой и практикой в данной области"; "Нередки случаи, когда слушателям преподносят явно устаревшие взгляды" - таковы резолюции, часто встречающиеся в констатирующей части решений, принимаемых на подобных конференциях или совещаниях.

Может быть, причина не в том, что "мало нового", и не в том, что "мало уделяется внимания" новациям не только на лекциях, но и в ходе семинарских занятий, а также на практических занятиях в виде деловых игр и т. п.? Может быть, причина - в *смещении* цели обучения при повышении квалификации, т.е. в заложенных кем-то и когда-то неэффективных *принципах обучения*?

Обратимся к практике. Предположим, что на занятиях у преподавателя слушатели узнали нечто действительно новое, касающееся их профессиональной деятельности (вполне типично для системы ИПК), узнали то, что на своем рабочем месте они, вероятнее всего, не узнали бы, узнали бы не в таком объеме, или не так подробно, или не так аргументированно, или достаточно поздно... Короче, слушатели получали действительно новую информацию. Преподаватель выполнил свою задачу, информировав их о современных достижениях науки, техники или практики в их профессиональной деятельности. Но достиг ли преподаватель цели, которая, исходя из анализа профессиональной деятельности, из анализа учебного процесса в ИПК определяется как преобразование профессиональных установок?

Иначе говоря, суть этого вопроса - в дилемме - информировать или перестраивать (преобразовывать)?

Но разве можно противопоставлять эти цели? Ведь без знаний о новом невозможно и перестройка работы специалиста или руководителя. Зачем их противопоставлять (тем более выносить это противопоставление в заголовок раздела)?

Автор полностью согласен с этим положением, что без новых знаний невозможно и работать по-новому, невозможно и перестроить психологию человека, его отношение к новому, его позиции, взгляды, наконец, его профессиональные установки, что и является целью повышения квалификации.

Но тогда информирование слушателей о всех новациях в данной области, передача им новых знаний в их профессиональной сфере - это вовсе не цель обучения, а... средство достижения этой цели?

Английскому философу Спенсеру принадлежит высказывание, которое соответствует социально-психологическому пониманию процесса обучения: "Высшая цель учения - не знания, а действия".

Ставя своей целью дать знания, преподаватель ИПК невольно (безусловно - невольно!) подменяет действительную цель средством ее достижения или "предцелью".

Если средство называют целью, то это означает, что истинная цель такому человеку по каким-то причинам не известна. Не зная же цели, он не может *осознанно* ее достигнуть. Это не означает, что он ее не достигает. Может и достигнуть - на уровне интуиции и при этом не осознавать структуру самого процесса.

Тем не менее, разве с помощью новых знаний не достигается цель перестройки, изменение взглядов слушателей, изменение их позиций, изменение их действий, деятельности? Или автор действительно недооценивает роль знаний?!

Итак, о роли знаний.

...Еще в детстве мы все усвоили, что знание - это сила!.. На экзаменах мы демонстрировали свои знания... Нас убеждали, что учиться нужно, чтобы больше знать... Знание литературы... Знание истории... Знание...

Попытаемся однажды усомниться в правомерности формулы "знание - сила", задав себе вопрос: эта сила - актуальная или потенциальная? *Выполняют ли знания функцию регулятора поведения человека, его действий, деятельности?*

Психологи утверждают (и не без основания), что регулятором поведения человека в обычных условиях являются психологические установки, которые "регулируют широкий спектр осознаваемых и неосознаваемых форм психической деятельности человека"¹

Но не только ссылки на устоявшиеся научные положения подтверждают сказанное о месте знаний в регуляции поведения. Повседневная практика изобилует множеством примеров, когда человек совершает те или иные

¹ Краткий психологический словарь. М., 1985, С.372.

действия, те или иные поступки часто *вопреки имеющимся у него знаниям*. Знает как необходимо делать и... делает наоборот.

Если знания - это сила, то сила лишь потенциальная. Для того, чтобы она реализовалась, превратилась в активно действующую, необходимо, чтобы знания, полученные слушателем, преобразовались в некий регулятор, т.е. в психологическую установку. Но если преподаватель ставит перед собой цель *дать знания* и дает эти знания, то это вовсе не означает, что цель повышения квалификации - перестройка системы профессиональных установок - достигнута. Ибо можно знать что-то и поступать вопреки этому (скамыя подсудимых тому немой свидетель).

Теперь становится понятной обоснованность тревоги многих работников системы ИПК за качество и эффективность функционирования системы в целом. Выше нами была выдвинута гипотеза, что возможно неудовлетворяющая работников системы эффективность обусловлена *смещением* цели обучения при повышении квалификации. Если цель - дать знания ("а будут ли они их применять - это их дело"), если цель - рассказать, показать, если цель - информировать о новом, современном, а не перестраивать систему профессиональных установок (систему взглядов, позиций, отношений, стереотипов), тогда гипотеза подтверждается: да, неудовлетворяющая нас всех эффективность функционирования системы ИПК состоит в смещении цели обучения на средство, т. е. с перестройки системы профессиональных установок на знания о новейших, современных технологиях, взглядах, принципах в профессиональной деятельности. Тогда становится более обоснованным вопрос, вынесенный в заглавие этого параграфа, и очевидным ответ на него: новые знания, сообщаемые слушателям, - это лишь необходимое, но не достаточное условие для достижения цели, стоящей перед преподавателем ИПК:

изменение профессиональной деятельности слушателей, т.е. изменение их профессиональных психологических установок (разумеется, тех из них, которые не соответствуют изменившимся требованиям). Знаниями, информацией этого не достигнуть. "Я знаю, что это требуют, но с моей точки зрения..." и далее срабатывают защитные механизмы, стоящие на страже психологического гомеостаза, не допускающие разрушения каких-либо структур личности (а устоявшиеся взгляды, позиции, стереотипы - это все элементы структуры личности).

Отсюда следует, что психологическая наука дает определение и *стратегии процесса повышения квалификации: перестраивать, а не только информировать с целью достижения необходимых действий, а не знаний.*

Но каждому преподавателю обычно известны тактические средства информирования: как давать знания, как это сделать более понятным, более доходчивым, более демонстративным. Для этого у него на вооружении не только фактический материал, но и технические средства обучения. А какова же тактика перестройки профессиональных установок слушателей? Каковы процедура, динамика, этапы, тактические и технические приемы достижения цели - перестройки психологии специалистов, руководящих кадров? Без ответа на эти вопросы не представляется возможным создать достаточную основу для концепции "педагогики повышения квалификации". Ответам на эти вопросы и будут посвящены последующие главы.

ГЛАВА III

ПЕРЕСТРОЙКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ

ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ:

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ЭТАПЫ

В предыдущих разделах были изложены теоретические предпосылки для формирования педагогики повышения квалификации, основанные на законах и закономерностях психологической науки, в частности преимущественно на социальной психологии.

Но как, каким образом фундаментальные положения психологической науки, о которых говорилось выше, могут быть реализованы в процессе обучения при конкретном анализе того или иного вопроса учебной программы? Как психологическая наука может оказаться практически полезной в разработке тактики перестройки системы профессиональных установок слушателей, каковы психологические закономерности этого процесса?

Процесс перестройки каких-либо конкретных профессиональных установок в ходе занятия - это процесс, содержащий несколько этапов. Их описанию, анализу психологических закономерностей каждого из них, тактике преодоления психологических барьеров в ходе реализации каждого этапа и будут посвящены разделы этой главы.

3.1. ЭТАП ДИАГНОСТИКИ ИСХОДНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УСТАНОВОК СЛУШАТЕЛЕЙ

В процессе обучения в ИПК, т.е. при обсуждении на занятии какого-либо конкретного учебного вопроса, преследуется цель превратить идеальные профессиональные установки, отвечающие требованиям современности, в актуальные установки специалистов или руководящих работников.

Допустим, занятие посвящено некоторым социально-экономическим проблемам перестройки данного ведомства, организации или учреждения. Обсуждая со слушателями эти проблемы, преподаватель ИПК хотел бы, чтобы у слушателей были например, сформированы следующие установки: 1) за первые годы демократического реформирования нашего общества достигнуты существенные перемены в изменении сознания людей, в изменении их психологии; 2) демократизация всех сфер общественной практики предполагает создание такого положения, при котором интересы личности будут выше интересов государства; 3) любое повышение благосостояния членов общества, в частности повышение заработной платы (актуальная проблема на рубеже веков в России) без предварительного обеспечения товаром, будет вести к инфляции, поэтому необходимо не столько добиваться роста зарплаты работников данного ведомства, сколько увеличивать выпуск качественной продукции; 4) большинство специалистов работает не в полную силу, у каждого есть резервы, но нет установки на их поиск.

Во всех ли этих положениях слушателей необходимо убеждать?

Прежде чем формировать у слушателей новые, идеальные установки их профессиональной деятельности, необходимо выяснить *характер исходных актуальных установок слушателей* по этим вопросам. Не исключена ситуация, что актуальные установки слушателей по перечисленным выше вопросам полностью совпадают с таковыми идеальными установками, или же, наоборот, полностью противоречат им (допустим, что слушатели по большинству из перечисленных пяти позиций занимают иную точку зрения). Отсюда следует: если преподаватель ИПК *впервые выносит на обсуждение* такие-то вопросы или обсуждает их *первый раз с такой-то категорией слушателей*, то ему трудно сразу определить характер исходных психологических установок слушателей по данным вопросам. И тогда неизбежно возникает необходимость в *диагностике*

актуальных установок слушателей, касающихся тех вопросов, которые планируется обсудить на этом занятии.

В этих случаях *первым этапом* преобразования их профессиональных установок, или - по аналогии с медицинской практикой (коль скоро мы заговорили о диагностике) - первым этапом воздействия на больного, является установление диагноза, выявление статус кво.

Если же преподаватель многократно обсуждал эти вопросы со слушателями *данной категории* и в ходе диалога уже выявил для себя их позиции (при работе в предыдущими подобными группами), то он обычно знает, каково их мнение по такому-то вопросу, какой точки зрения они придерживаются на такую-то проблему, что они думают по поводу такой-то позиции и т.п. В этом случае при работе с каждой последующей учебной группой этой категории слушателей нет необходимости в первом этапе - диагностике их исходных актуальных установок.

Разумеется, редким бывает абсолютное единодушие слушателей по тому или иному вопросу. Практика показывает, что всегда есть позиция большинства и меньшинства и почти никогда аудитория не делится на две практически равные части.

Не часто встречается явление, при котором актуальные установки большинства слушателей *данной учебной группы* отличаются от таковых у их коллег - слушателей соседней учебной группы или потока (*но той же, разумеется, категории*). Различия между учебными группами слушателей одной и той же категории по вопросам их профессиональной деятельности редко бывают значительными. Они могут расходиться в частностях, или, например, если в одной учебной группе преобладают специалисты из одного региона страны, а в другой - такие же специалисты, но из другого региона. Но, как правило, группы составляют смешанные.

Диагностируя актуальные установки, преподаватель может столкнуться с одним из трех возможных вариантов их соотношения с идеальными установками.

Вариант "дефицита". Теоретически возможен вариант, когда слушатели впервые слышат о данной проблеме (не о решении ее, а о самой проблеме, о ее существовании) или впервые узнают о существовании такого-то вопроса (не о правильном ответе на него, а о существовании самого вопроса) в их системе, в профессиональной деятельности. Поскольку у слушателей нет твердой позиции по этой проблеме (вопросу), то, естественно, и нет актуальной установки. Такое положение возможно лишь в теории либо при обучении школьников или студентов, когда они действительно впервые узнают о существовании в такой-то области определенной проблемы. Слушатели ИПК - это, как правило, люди с достаточным профессиональным (и жизненным) опытом. На занятиях в ИПК они могут впервые узнать, допустим, о новом методе, о новом способе решения той или иной производственной задачи. Но явление, когда у них нет своего мнения о решении этой задачи, установки на ее решение - явление скорее исключительное. Другой вопрос, верна или неверна их позиция с точки зрения преподавателя. Но сама ситуация отсутствия установки на обсуждаемые проблемы - явление редкое. И вот подтверждение этой позиции: при обсуждении этого вопроса (варианта «дефицита») с преподавателями ИПК автор этих строк всегда просил их привести пример варианта "дефицита", пример такого учебного вопроса, по которому слушатели не имели бы *никакого* мнения. Реакция преподавателей на эту просьбу подтвердила высказываемое здесь мнение - подобные ситуации весьма редки.

Вариант "конгруэнтности"¹² Вполне возможна ситуация, когда в ходе диагностики актуальных установок слушателей преподаватель обнаружит, что некоторые из этих установок практически полностью совпадают с теми, которые он хотел сформировать у слушателей, т.е. когда позиции слушателей совпадают с позицией преподавателя.

Состояние конгруэнтности позиций - явление нередкое. Вопрос в оценке этого явления: хорошо это или плохо?

Соответствие исходных актуальных установок слушателей тем установкам, которые по мнению профессорско-преподавательского состава института, по мнению учебно-методической его комиссии отвечают современным требованиям науки, практики, идеологии, свидетельствует о достаточно высоком профессиональном уровне слушателей данной категории. Это снимает с преподавателя ИПК необходимость в перестройке этих установок у слушателей.

Но если большинство актуальных установок слушателей по данной проблеме изначально совпадают с идеальными установками (преподавателя), то в этом случае следует задуматься либо о низком качестве учебно-тематического плана, в который оказались включены подобные вопросы, либо о профпригодности данного преподавателя, являющегося "носителем" таких идеальных установок, которые в большинстве совпадают с актуальными (исходными) установками слушателей.

Вариант "инверсии". Этот вариант соотношения актуальных и идеальных установок характеризуется тем, что взгляды, позиции, отношения слушателей или их привычные профессиональные операции, действия

¹

² От лат. congruentis - совпадающий; совмещение всех точек при наложении одной фигуры на другую; совпадение по всем позициям.

противоположны тем, которые в результате занятия хотел бы видеть у слушателей преподаватель ИПК.

Это не просто наиболее приемлемый вариант. *Это тот вариант, к которому следует стремиться при формировании учебного плана, при построении плана данного занятия.*

Более того, этот вариант соотношения исходных актуальных установок и идеальных должен быть положен в основу еще одного принципа "педагогики повышения квалификации" - **принципа отбора учебных проблем**, учебных вопросов. На занятии обсуждаться должны только те проблемы, такие вопросы, по которым слушатели занимают противоположную позицию, по которым имеют место противоположные взгляды слушателей и преподавателя.

Действительно, нет необходимости убеждать слушателей, что дефицит государственного бюджета необходимо ощущать как дефицит своего собственного, семейного бюджета, или тем более, что демократизация лучше диктатуры, или что необходимо работать лучше, качественнее, или что прогресс - это всегда борьба нового и старого, или что каждый на своем рабочем месте должен делом, а не только словом повышать благосостояние нашего общества. (А ведь убеждали! И совсем недавно.)

Нет также необходимости убеждать, что производительность труда зависит и от отношения работника к орудиям и средствам производства, к продукту своего труда, т.е. к своему делу; что обществу необходимы и демократизация и стабильность; что без опоры на психологический фактор трудно решать чисто экономические вопросы. Установки большинства слушателей по этим вопросам не расходятся с установками, которые преподаватель хотел бы видеть у них.

Но какова должна быть степень демократизации и стабильности общества - без ограничений или с ограничениями? Соответствуют ли принципу

демократизации те или иные законы региональных законодателей? Насколько серьезны ошибки, допущенные в ходе реформирования в начале 90-х годов, и можно ли было их предвидеть? По этим и другим проблемам единства между слушателями и преподавателем *может* не быть. Здесь необходима предварительная диагностика.

Таким образом, первый этап в преобразовании профессиональных установок слушателей - этап диагностики - это не просто один из этапов тактики процесса обучения, в ходе которого преподаватель *оперативно* исключает из плана своего занятия вопросы, по которым актуальные и идеальные установки совпадают, и оставляет для обсуждения только те вопросы, по которым эти установки противоположны. Этап диагностики позволяет определить один из критериев отбора учебного материала, учебных проблем и вопросов. Обсуждаются только те аспекты профессиональной деятельности слушателей, по которым их мнение и мнение преподавателя противоположны. Должны быть полностью исключены из обсуждения те вопросы, по которым их позиции совпадают. В этом смысл и цель этапа диагностики.

Какова же практика?

"Тема сегодняшней лекции: "Анализ экономического эффекта..." - таково характерное начало лекции, обозначенной учебно-тематическим планом. Дав определение основным положениям темы, преподаватель приступает к изложению, освещая плюсы и минусы (в худшем варианте - только плюсы) нового экономического подхода, принципа. Так как в ходе типичной монологичной лекции диагностика исходных позиций слушателей по обсуждаемым вопросам темы не осуществляется (в ходе монолога это сделать невозможно), то возникает ситуация, когда по отдельным вопросам позиции слушателей и преподавателя полностью совпадают, что равносильно нулевому к. п. д. данной части лекции. (Выражение "Повторение - мать учения" не

подходит к ситуации, когда данная позиция у обучающихся достаточно твердая и не требует "закрепления".)

В итоге часть учебного времени расходуется неэффективно на изложение того, с чем слушатели (большинство из них) заранее согласны. Допустимо, если это две-три вводные фразы общего плана, вводящие слушателей в проблему, показывающие ее место на фоне других проблем и все это занимает 3-5 мин. Но нередки ситуации, когда преподаватель всю лекцию посвящает тому, чтобы убедить своих слушателей в вопросах, по которым они не спорят, ибо практически все идеальные установки полностью совпадают с исходными актуальными установками слушателей. Такое положение нередко наблюдается, когда лекцию читает "приглашенный" - специалист, которому не часто приходится выступать в роли преподавателя ИПК, Он знает свою работу, но не знает, что об этой работе знают его слушатели. Подобную же ситуацию можно наблюдать и у некоторых штатных преподавателей ИПК - приверженцев монологичной формы изложения материала.

Итак, *цель этапа диагностики очевидна - отбор тех учебных вопросов, по которым установки слушателей и установки преподавателя противоречивы.* Такова "идеология" этого этапа, определяемая общей концепцией педагогики повышения квалификации.

Психологическая наука, лежащая в основе этой концепции, позволяет определить и *технология* проведения этого этапа, как и всех последующих, обсуждаемых при анализе процесса обучения. Естественно, что эта "технология" достижения цели каждого этапа будет анализироваться прежде всего в психологическом аспекте (хотя и возможен вопрос: а может ли быть какой-либо иной аспект, кроме психологического?).

Прежде чем обсуждать *средства* диагностики актуальных установок слушателей (а это и есть *психотехнология*) , необходимо проанализировать

психологические барьеры на пути диагностики, т.е. те ситуации, когда попытки преподавателя выявить у слушателей их действительные исходные установки на те или иные их профессиональные вопросы наталкивается на сопротивление (осознанное или неосознанное).

Вот первый из таких психологических барьеров.

В психологии известен феномен, получивший название "феномен социальной ориентации". Каждый субъект, вступая в *официальные* контакты с другим субъектом в *официальной* же обстановке, старается строить свое поведение с учетом тех нормативов, которые приняты в данном социуме (ближайшем социальном окружении) и следование которым является социально приемлемым, *социально одобряемым*.

Большинство людей, находясь в официальной ситуации (а таковой является и положение слушателей на занятиях в ИПК), стремятся следовать этим общепринятым в *данное время* и в *данном месте* нормам социума и лишь только отдельные личности, так называемые нонконформисты, готовы активно проповедовать ту позицию, которая в данном социальном окружении не одобряется большинством социума или официальными властями (пример - "инакомыслящие"). Но такие люди - не правило, а исключение. Большинство же осознанно или неосознанно стремятся не высказывать, скрывать те свои позиции, в том числе и методы своей профессиональной деятельности, которые идут вразрез с социально одобряемыми.

Например, на вопрос преподавателя, заданный слушателям-руководителям, «что необходимо предпринять, если подчиненный постоянно вам перечит», некоторые вместо соответствующей их стилю фразе "Да я бы такого в бараний рог... и не пикнул бы у меня..." вынужденно отвечают: "Конечно, надо воспитывать". С помощью специально разработанного теста мы не раз наблюдали, как слушатели, утверждая, что их профессиональные позиции

соответствуют современным, социально одобряемым нормам, фактически действуют прямо противоположным образом, когда, например, в деловой игре они забывают осознанно корректировать сложившийся стереотип профессионального поведения.

В ходе занятий на этапе диагностики исходных профессиональных установок "феномен социальной ориентации" выступает в качестве психологического барьера, препятствуя проявлению *действительных* (действующих) установок, особенно когда этому слушателю очевидна их противоречивость принятым сейчас социальным нормам. Стремление показать себя с социально приемлемой стороны и является препятствием *для выявления* преподавателем истинных актуальных установок слушателей. Подобного рода психологическая защита является естественной и не должна осуждаться, когда преподаватель обнаруживает у слушателя несоответствие слов, высказанных им на занятиях, реальным действиям на своем производственном месте. В этом случае преподаватель лишь констатирует про себя степень выраженности "феномена социальной ориентации" у данного слушателя.

Реальный учет наличия этого психологического барьера у слушателей (как и у любого человека вообще за редким исключением) должен определять и спецтехнику преподавателя на этапе диагностики - выбор средств для преодоления этой защиты и выявления действительных позиций слушателей по предлагаемым к обсуждению вопросам.

Очевидно, что общим принципом подбора средств является обеспечение ими – этими средствами - кредитности¹ преподавателя, что находится в прямой связи со степенью выраженности между участниками этого процесса аттракции¹.

^{1 1} В социально-психологической литературе под *кредитностью человека* понимается уверенность в нем, ощущение его "прочности", надежности, чувство защищенности при общении с ним.

Обыденная практика показывает, что человеку легче раскрыть себя (свои недостатки) перед тем собеседником, к которому он испытывает чувство близости, сопровождаемое ощущением доверия и надежности, чем перед незнакомым или официальным лицом. (Приводимые в этом месте в качестве контрпримера примеры об откровенности попутчиков в поезде дальнего следования - скорее исключение. Пусть читатель вспомнит, всегда ли он соседям по купе рассказывал о своих недостатках?)

Чем в большей степени сформирована аттракция между преподавателем ИПК и слушателями (а крайний вариант аттракции - влюбленность слушателя в преподавателя), тем легче в ходе диагностики преодолевается психологический барьер "социальной ориентации", тем откровеннее будет высказываться слушатель о тех своих недостатках в профессиональной деятельности, которые вообще-то осуждаются в обществе, имеют отрицательную социальную оценку.

Основными *психологическими приемами* выявления актуальных установок (с преодолением указанной защиты) являются вовсе не хитроумные логические ловушки, не приемы "перекрестных допросов". С помощью последних можно раскрыть истинные актуальные установки слушателей (и таким образом исключить одни пункты лекции и оставить другие), но при этом можно потерять доверие слушателей.

Используя приемы формирования аттракции, т.е. приемы расположения к себе, повышая собственную кредитность в глазах слушателей, представляется возможным не только достигнуть цели диагностики, но и заложить фундамент позитивного сотрудничества для эффективной реализации последующих этапов процесса перестройки установок слушателей.

^{1 2} В социальной психологии *аттракция* - состояние привязанности, притяжение одного человека к другому, "особый вид социальной установки одного человека на другого, в которой представлено в основном эмоционально-положительное отношение к нему" (Психологический словарь. С. 26).

Такова тактика этапа диагностики, принципы которой основываются на психологии обучающихся в ИПК. Но каковы технические средства ее реализации, каковы приемы *формирования аттракции*?

Ответ на этот вопрос читатель найдет в «Приложении», где излагается и суть аттракции, и обоснование того, что техника аттракции – это техника воздействия на подсознание, и, разумеется, конкретные приемы создания аттракции, которые читатель может освоить без особого труда.

3.2. ЭТАП КОРРЕКЦИИ НЕГАТИВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УСТАНОВОК СЛУШАТЕЛЕЙ

Получив на первом этапе занятия информацию о том, что по обсуждаемой проблеме такие-то взгляды, позиции слушателей (т.е. их *актуальные* установки) противоречат современной научной мысли, современной технике и технологии производства и практике, т.е. *идеальным* установкам, которые должны быть у них, преподаватель переходит ко второму этапу в обсуждении того или иного конкретного вопроса - нейтрализации или разрушению таких актуальных установок. Необходимость этого этапа также вытекает из психологических особенностей взрослых людей.

Актуальные профессиональные установки специалиста или руководителя - это, как правило, те их взгляды, позиции, отношения или методы работы, которые вырабатывались у них в течение многих лет их практической профессиональной деятельности. На длительном пути становления профессионала отбирались и фиксировались преимущественно те установки, которые каким-то образом удовлетворяли определенные потребности данной личности. При этом еще раз напомним: установки являются неотъемлемым компонентом личности, частью "я" данного человека.

Покажем *роль* этапа разрушения негативных установок от противного.

Предположим, что преподаватель ИПК, выявив негативные установки у своих слушателей, не стал их разрушать, а игнорируя их, стал излагать правильные подходы, взгляды, методы работы, не тратя, таким образом, время на опровержение того, что устарело, *хотя и проявляется* в работе слушателей. (Это достаточно типичная тактика обучения слушателей во многих ИПК.) Допустим далее, что преподаватель весьма аргументировано (в том числе и используя приемы аргументации) и вполне логично обосновал необходимость работать именно так, подтверждая сказанное цифровыми выкладками или фактами, допустим, из зарубежной практики.

В результате, к концу занятия у слушателей образуется две позиции, два взгляда на данный вопрос, два отношения к этой проблеме. Одно - это его *прежняя* точка зрения (актуальная установка), которая не была специально разрушена (поскольку преподаватель не стал на это тратить время), и другая - та *новая* точка зрения, которую преподаватель аргументировано излагал и которая, *предположим*, показалась слушателям не менее убедительной, чем их собственная. Чему слушатель в такой ситуации отдает предпочтение, оказавшись после учебы на своем рабочем месте, - своей собственной, апробированной в течение многих лет, ставшей частью его "я" точке зрения и никем не опровергнутой, или чужой? Причем следует обратить внимание, что решает он эту дилемму в условиях, когда его фактически *никто* не принуждает делать выбор (после возвращения с курсов *официально* к нему, как правило, не предъявляют повышенных требований, возможны лишь моральные воздействия типа: "интересно, чему они вас там научили?!").

Так вот в этой ситуации свободного выбора дилемму разрешает психология личности, точнее, те психологические механизмы, которые стоят на

страже ее целостности (вспомним психологический гомеостаз, о котором речь шла выше).

Позиция преподавателя убедительна, собственная позиция привычна; а доказывать самому себе, что ты долгое время ошибался, что ты делал не так да кто этого требует?! Как правило, от этого не зависит ни материальное благополучие, ни служебный рост, да и руководство пока не склонно требовать то, что излагал преподаватель ИПК на лекции. Каков же мотив заниматься саморазрушением (отказ от своих установок - отказ от части "я")? При отсутствии сильного альтернативного мотива побеждает психологический гомеостаз - стремление личности к сохранению своего статус кво, срабатывает защита от саморазрушения.

Не этим ли объясняется существующее мнение, что многие бывшие слушатели, возвращаясь на рабочее место после обучения в ИПК, продолжают работать по-старому, т.е. отдают предпочтение прежним позициям, взглядам, стилю работы? Ибо не разрушив *альтернативные* ценности в структуре личности, нельзя создать новые.

Так определяется необходимость в этом этапе - этапе разрушения (мягче - коррекции) негативных профессиональных установок слушателей, касающихся данного учебного вопроса.

Какова же психотехнология и техники реализации этого этапа?

Суть технологии заключается в том, что необходимо каким-то образом сделать так, чтобы слушатели сами пришли к выводу о *негативности* этих своих установок. Таков тактический замысел этого этапа изменения конкретных профессиональных установок слушателей.

А если перевести эту идею на житейский язык, то можно сказать: слушателей необходимо *убедить* отказаться от ряда своих прежних точек зрения.

Но что значит "убедить"?

В педагогике в перечне принципов обучения "убеждение" как принцип педагогического воздействия отсутствует. Иначе говоря, современная педагогика не выделяет убеждение в качестве самостоятельной категории дидактики. К убеждению педагогика обращается лишь в связи с проблемами воспитания (в узком, собственном смысле). Но в этом случае учебники по педагогике не объясняют *механизм убеждающего воздействия*, а лишь описывают подобранные эмпирическим путем приемы убеждения, такие, например, как "разъяснение", "приведение ярких, образных примеров", "постановка вопросов", "обсуждение ответов" и т. п. Несостоятельность этих "приемов" заключается в том, что они не следуют из сущности самого действия - из сущности убеждающего воздействия.

Что означает «убедить» в неправильности такой-то позиции?

Убедить - значит достигнуть такого состояния человека, когда он *внутренне согласится* с таким-то мнением.

Внутренне согласиться, т.е. признать правомерность этого мнения *перед самим собой*.

Для обозначения этого состояния и процесса, приводящего к нему, в психологии используется термин "*принятие*" ("принятие этой точки зрения есть результат..." или "принятие этой точки зрения осложнялось барьерами...").

Таким образом, чтобы привести слушателей к выводу о негативности ряда их профессиональных установок, необходимо, чтобы они *приняли* такую позицию преподавателя.

Проблема принятия человеком иной позиции - это проблема, по которой психологическая наука еще не сказала своего последнего слова, хотя и есть некоторые отечественные научные разработки в этой области¹.

Ответ на вопрос: что необходимо для достижения внутреннего согласия человека с противоположной ему точкой зрения? - на эмпирическом уровне, на уровне обыденного сознания решается достаточно просто: необходимо объяснить, *чтобы человек понял*: его точка зрения несостоятельна.

Для того чтобы реализовать это на практике, надо представлять, что означает выражение "чтобы понял".

Не анализируя в деталях проблему "понимания", отметим, что *в отличие от принятия* понимание есть результат соотнесения полученной информации с собственным информационным фондом, где имеется (тогда и будет понимание) интерпретация каких-либо элементов сообщаемой информации или связей между этими элементами. Результатом понимания всегда являются новые знания.

Если, допустим, человек понял, что это - хорошо, а это - плохо, если он понимает, что так делать нельзя, а так следует, если он об этом знает, означает ли это, что человек и согласен с этим, т.е. что он и принимает это?

Если следовать распространенной логике (особенно в среде педагогов) "человек примет, если поймет", тогда были бы все основания утверждать: руководитель исповедует авторитарный стиль работы с подчиненными только потому, что не пони-

^{1 1} См., например: *Файзуллаев А. А.* Принятие мотива личностью. Психологический журнал., 1985. Т. 6. № 4; *Ковалев Г. А., Радзиховский Л. А.* Общение и проблема интериоризации // Вопросы психологии. 1985. № 1; *Панасюк А. Ю.* Система повышения квалификации и перестройка: социально-психологический аспект. Психологический журнал., 1988. Т. 9. № 1; *Панасюк А. Ю.* Как убеждать в своей правоте. Современные психотехнологии убеждающего воздействия. М., 2001.

мает, что этот стиль порочный; работник совершил прогул, потому что не понимал, что это отразится на производстве;

преступник нарушил закон, потому что не понимал, что это - нарушение, ибо если бы понимал, то так не делал бы...

Но реальность опровергает эти предположения.

Вывод: понимание того, что такое хорошо, и что такое плохо, еще не означает внутреннего согласия с тем, что это - действительно хорошо, а это - действительно плохо. Ибо в психологии убеждающего воздействия существует закон: "*Понять - не значит принять*" (в основе которого - некоторые свойства личности). Каждый читающий эти строки неоднократно испытывал на себе действие этой психологической закономерности.

Отсюда следует: если слушателям объяснили (доказали) и они *поняли*, что такие-то их профессиональные установки являются нежелательными, то это не означает, что они внутренне согласились отказаться от них (« Я понимаю, что Вы говорите, но я абсолютно с Вами не согласен» - определенно слышали такое, ибо *понять – не значит принять*). Преподавателю же необходимо добиться разрушения этих установок, т.е. чтобы слушатели согласились (внутренне, а не с учетом социальной ориентации на то, что "теперь принято") с фактом негативности этих установок.

Почему же люди *понимая, не всегда принимают*, почему зная, что надо, допустим, поступать именно так, не соглашаются так поступать(самый очевидный пример: «не укради» – знают все, а все ли принимают эту заповедь?) Какой психологический механизм лежит в основе психологической закономерности: *понять - не значит принять*?

Ответы на эти вопросы есть по сути решение вопроса о факторах, обеспечивающих принятие, или об условиях, которые являются не только необходимыми, но и достаточными для достижения внутреннего согласия. Для

его решения необходимо вновь обратиться к некоторым теоретическим построениям из психологии личности - одной из отраслей психологической науки.

Различные позиции человека, его точка зрения на какой-либо вопрос, его отношение к чему-либо, его взгляды отражают определенную систему его *ценностей*. Например: "не убей", "не укради", "будь добросовестным", "люби свое дело". Для многих людей это ценностные позиции или ценности, в то время как "кража", "насилие", "подневольный труд" и т.п. для них антиценности, т.е. ценности же, но с отрицательным знаком.

Мир, окружающий человека, с разнообразием предметов, явлений, понятий - по сути это мир ценностей (и антиценностей). Люди отличаются друг от друга тем, что одни и те же предметы, объекты, явления, понятия для одних представляют одну ценность (находятся на одной ступени их иерархической лестницы ценностей), для других - другую ценность, для третьих - вообще антиценность.

Как формируется система ценностей человека, почему он одни ставит на одну ступень этой иерархической лестницы, а другие - на другую ступень, или вовсе не включает в свою систему (индифферентное отношение)?

Психология личности отвечает на этот вопрос следующим образом: включение или невключение каких-либо объектов (явлений) в собственную систему ценностей определяется структурой *потребностей* человека. Если некая позиция, точка зрения, метод или способ действия *удовлетворяют* какие-либо определенные *потребности* этого человека, то они становятся для него *ценными*. Человек начинает строить свою деятельность, ориентируясь на эту ценность. Если же какая-либо точка зрения не ведет к удовлетворению той или иной потребности (духовной, материальной) и, более того, если придерживаться этой точки зрения, то это будет *блокировать* удовлетворение потребности. И тогда естественно, что такая точка зрения (позиция, взгляд, мнение, способ

действия) отвергается человеком, не принимается им или исключается из системы ценностей.

Из этого краткого теоретического экскурса в психологию личности следует вывод: *человек примет ту или иную позицию, если обнаружит, что она удовлетворяет какие-либо его собственные потребности.*

Позиция преподавателя, которую он высказывает слушателям на этапе коррекции, заключается в следующем: "Такие-то формы и методы, которые вы использовали до сих пор в своей практике, являются устаревшими (негативными) и вам необходимо отказаться от них". Слушатели примут эту позицию, если сочтут ее для себя (лично) ценной, а сочтут ее для себя ценной, если обнаружат, что в результате отказа от этих форм, методов своей деятельности они смогут удовлетворить какие-то свои потребности.

Предположим, преподаватель сумел доказать слушателям, что такая-то форма их деятельности, например, определенная форма воздействия слушателя-руководителя на подчиненного мало результативна или вовсе не эффективна. И тогда следует вопрос: "Есть ли Вам смысл тратить на такой разговор с подчиненным силы, время, если, как мы с Вами убедились, "результат" такой же, как и до этой беседы. Следует ли зря тратить свои силы и свое время?!"

Принятие слушателем-руководителем такой позиции, естественно, выгодно, ибо у каждого есть потребность использовать собственное время, силы только тогда, когда это приносит какое-то удовлетворение. Если человеку заранее известно, что подобные траты малоэффективны, то человек скорее всего не будет действовать в этом направлении.

Отсюда вывод: чтобы слушатели приняли позицию преподавателя о факте негативности их установок, они должны не только понять негативность этих установок, но и убедиться, что *лично для себя* эти установки *не выгодны*.

Таким образом, анализ этапа коррекции (разрушения) негативных установок распадается на два последовательных подэтапа.

Первый подэтап - формирование знаний о том, что данные профессиональные установки нежелательны (т.е. достижение понимания слушателем этого). Воздействуя на понятийную сферу психики, преподаватель достигает того, что слушатель *понимает* это.

На втором подэтапе преподаватель воздействует уже не только и не столько на понятийную сферу, сколько на ценностно-ориентационную «часть» его личности, достигая таким образом включение слушателями позиции преподавателя *в собственную систему ценностей*.

Такова тактика этапа коррекции негативных актуальных установок.

Какие же средства предполагаются для реализации этой цели на практике?

На подэтапе понимания преподаватель апеллирует к логической сфере мышления слушателей. Доказывая неэффективность тех или иных позиций слушателей, он может приводить статистические выкладки, иные материалы, факты, сводя все аргументы¹ к одному: для общества, для производства такой-то метод не годится, так как не удовлетворяет потребности общества, ведомства или производства.

Интересы общества, интересы производства далеко не всегда являются личными интересами работника, а его личные интересы не всегда тождественны потребностям данной организации. Поэтому, разъяснив на первом подэтапе, что такой-то метод не отвечает потребностям данного предприятия (или общества в целом), преподаватель достиг лишь понимания своей позиции. Но понять - не значит принять, потому что еще не известно, соответствует ли эта позиция личным интересам слушателей, несет ли она *субъективную ценность*.

¹ О технике аргументации см.

Убеждая слушателей принять такую-то позицию, преподаватель апеллирует к их личностным интересам.

Подведем итоги.

Необходимость в этапе коррекции (разрушении) негативных установок слушателей вытекает из необходимости преодолеть психологическую защиту (чаще всего неосознаваемую) собственной системы ценностей.

Аргументация по доказательству *негативности* этих установок сводится к показу преподавателем как объективной, так и субъективной их несостоятельности, т.е. эти установки не только не отвечают интересам общества, но и не отвечают *личным* интересам самих слушателей. В этом случае позиция преподавателя будет не только понята, но и принята теми, к кому она обращена. Принятие ее - это внутренний отказ слушателей от ряда своих прежних взглядов, точек зрения или методов работы. Это и есть цель второго этапа преобразования профессиональных установок слушателей.

3.3. ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ НОВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УСТАНОВОК СЛУШАТЕЛЕЙ

Цель этого этапа - принятие слушателями новых позиций, касающихся каких-то аспектов их профессиональной деятельности. Слушатели примут эти новые для них установки, если преподавателем будет доказана не только их объективная, но и субъективная ценность.

Таким образом, хотя по цели этот этап отличается от предыдущего, но по принципу ее достижения (принятия позиции преподавателя) они идентичны.

Апеллируя к понятийной сфере психики, преподаватель аргументирует ценность нового для производства, предприятия, ведомства или общества в

целом. Но понимание факта объективности ценности еще не означает включения ее в собственную систему ценностей.

Апеллируя затем к ценностно-ориентационной сфере психики слушателей, преподаватель аргументирует ценность нового для удовлетворения потребностей данной личности. (Сравните: многократно тиражированные в советские времена призывы к ударному труду не имели эффекта именно по этой причине - в призывах не была представлена субъективная ценность.)

Следовательно, и этот этап - этап формирования новых профессиональных установок - распадается на два последовательных подэтапа - понимания и принятия идеальных установок, исходящих от преподавателя.

Хотя воздействие преподавателя на каждом из подэтапов направлено на разные сферы психики, но технология одинакова - это убеждающее воздействие на слушателей. Автор, вероятно, мог бы вызвать неудовлетворение у читателя, если бы вслед за анализом стратегии повышения квалификации, за анализом тактики этого процесса не последовал бы анализ технологии, в основе которой, как это следует из анализа тактики, - убеждающее воздействие - воздействие как на понятийную сферу психики, так и на ценностно-ориентационную. Поэтому следующая глава будет посвящена технологии убеждающего воздействия.

Три этапа представляют собой цикл, который в ходе занятия может повторяться многократно. При любой форме занятия планируется обсудить ряд вопросов. Как правило, эти вопросы обсуждаются в определенной последовательности. Обсуждение каждого из них преследует цель сформировать иную позицию, точку зрения, отношение или иной метод или способ профессиональных действий, т.е. смысловую или операциональную установку. Следовательно, при обсуждении каждого из вопросов необходимы и диагностика позиций слушателей, и разрушение негативных установок (а если по этому вопросу в ходе диагностики позиции слушателей и преподавателей

совпадают, то этот вопрос автоматически исключается из дальнейшего анализа), и формирование новых идеальных установок. Этот трехзвеньевой цикл может повторяться в ходе занятия - на лекции-дискуссии, за круглым столом или на ином занятии - многократно, причем время на тот или иной этап будет зависеть от характера вопроса.

Резюме.

При следующих условиях - необходимых и достаточных - цель занятия - принятие слушателями идеальных установок - будет достигнута, а занятие в целом будет с высоким коэффициентом полезного действия:

1. На занятии должны обсуждаться только те вопросы, по которым мнения слушателей и преподавателя расходятся.

Для выполнения этого условия необходима предварительная диагностика системы профессиональных установок слушателей по данной учебной проблеме.

2. Необходимо нейтрализовать (разрушить) те профессиональные установки слушателей, которые являются негативными по отношению к идеальным установкам.

Для выполнения этого условия необходимо вначале добиться понимания слушателями факта негативности этих установок, а затем - внутреннего согласия слушателей с необходимостью отказа от них.

3. На фоне инактивированных исходных установок необходимо сформировать новые позиции, точки зрения, мнение, новое отношение или методы, способы действий в профессиональной деятельности слушателей.

Для выполнения этого условия необходимо показать не только объективную ценность этого нового, но и субъективную его ценность, т.е. достичь не только понимания, но и принятия, включения слушателями этого нового в собственную систему ценностных ориентации.

Только в этом случае слушатели, возвратившись после обучения на рабочее место, будут *по своей инициативе реализовывать все то, что они приобрели при обучении в ИПК.*

ГЛАВА IV

УБЕЖДАЮЩЕЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ В ПРАКТИКЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УСТАНОВОК СЛУШАТЕЛЕЙ

В традиционной педагогике в качестве способов педагогического воздействия обычно называют убеждение, принуждение и внушение. Эту триаду можно встретить практически в любом учебнике по педагогике и по педагогической психологии. Иногда к ним добавляют еще подражание.

Однако ни в одном из подобного рода учебных руководств авторы, рекомендуя практике эти способы воздействия, не вскрывают механизм их действия, ограничиваясь бытовым пониманием того, что происходит в психике при использовании того или иного способа воздействия.

Рекомендуя практике эти способы воздействия, авторы не только не описывают механизм их влияния на психику человека, но и, как правило, не представляют читателю технику, технические приемы, с помощью которых можно было бы достичь желаемого результата.

Не потому ли многие педагогические работники, практикующие в школе или в вузе, "забыв то, чему учили", строят свою профессиональную деятельность, копируя сложившуюся практику своих коллег?

Автор не ставит своей задачей в данной работе дать подробный анализ всех этих способов воздействия на обучающегося, тем более что по принципиальным соображениям автор исключил бы из арсенала средств *педагогического* воздействия принуждение как директивную форму.

Предметом анализа данной главы выступает убеждающее воздействие, ибо, как было показано при обсуждении тактики процесса обучения в ИПК,

практически на каждом этапе перестройки актуальных установок слушателей возникает необходимость в чем-либо их убеждать.

4.1. МОДЕЛЬ УБЕЖДАЮЩЕГО ВОЗДЕЙСТВИЯ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ПРОЦЕССА УБЕЖДЕНИЯ

Модель убеждающего воздействия¹, представляющая собой последовательность взаимодействий индуктора (лица, осуществляющего убеждение, в нашем случае - преподавателей) и реципиента (лица, испытывающего на себе воздействие, в нашем случае лицом, испытывающим на себе педагогическое воздействие, является слушатель), представлена на схеме 1.

Любое убеждающее воздействие начинается в тот момент, когда индуктор (преподаватель) предъявляет реципиенту (слушателям) свою позицию, которую реципиент *в конечном итоге должен принять*. В психологии момент высказывания индуктором своей позиции называется предъявлением сообщения (поз. 1 на схеме 1).

¹ В настоящем разделе излагаются только основные фрагменты этой модели. Полностью см.: *Панасюк А. Ю. Убеждающее воздействие: теория и практика. М., 1989.*

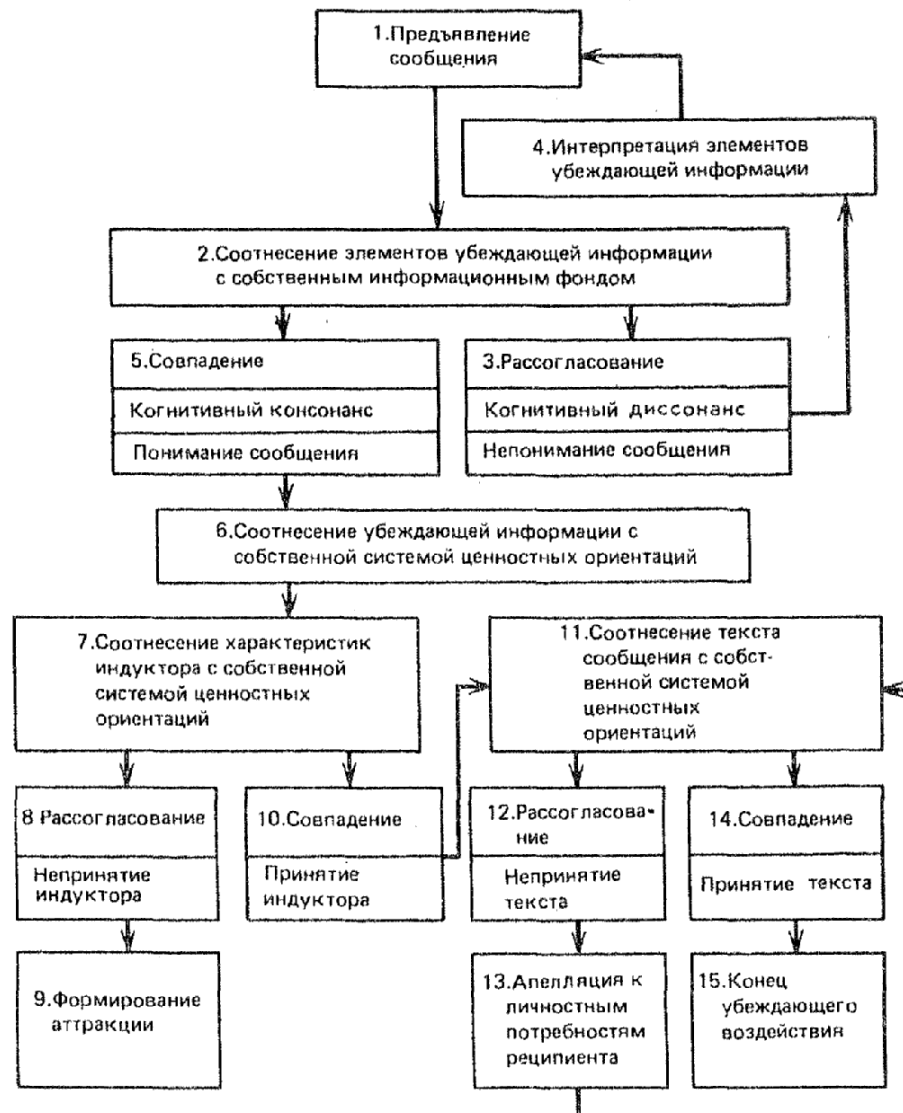


Схема 1. Теоретическая модель убеждающего воздействия

Сообщение или убеждающая информация, предъявленная реципиенту, естественным образом вызывает (или может вызвать) его несогласие. ("Естественно", поскольку в противоположном случае воздействие не было убеждающим.)

4.1.1. Восприятие сообщения

Практически одновременно с процессом предъявления индуктором сообщения происходит активизация действий реципиента: с помощью органов

чувств (слух, зрение) он начинает воспринимать убеждающую информацию, которая начинает "двигаться" по каналу "органы чувств - сознание".

Возможные на этом пути *барьеры* (блокаторы информации) носят преимущественно психофизиологический характер. Например, в качестве барьера может быть плохой слух реципиента или плохое зрение (без коррекции), если информация предъявляется и визуально. Возможна также ситуация, когда органы чувств функционируют нормально, но информация не достигает сознания реципиента, поскольку последнее заблокировано. Например, во время предъявления убеждающей информации сознание слушателя было поглощено газетной информацией, или он сам в это время сообщал что-либо соседу-коллеге. Возможно также, что сознание блокируется болезненным состоянием (типичный пример - зубная боль).

Отсюда первая *практическая рекомендация* (или тактический прием воздействия): предъявляя сообщение, высказывая позицию, в которой преподаватель хотел бы убедить слушателей, необходимо устранить барьеры, блокирующие информацию на пути к ее осознанию. Технические приемы подобной деблокировки очевидны и не нуждаются в комментариях.

После того как сообщение предъявлено реципиенту, и он его воспринял, наступает этап аналитической деятельности реципиента. (Этот же процесс может начаться и до полного завершения изложения преподавателем своей идеи.)

4.1.2. Понимание сообщения

Восприняв убеждающую информацию, состоящую из элементов и их связей, реципиент начинает соотносить эти элементы (слова, словосочетания), а также связи элементов с собственным информационным фондом (поз. 2 на схеме 1). Идет процесс опознавания элементов и связей убеждающей информации, т.е. собственно процесс понимания¹. Как указывает специалист в области массовой коммуникации Ю.А. Шерковин, "в процессе понимания происходит соотнесение воспринятых знаков... с имеющимся в сознании опытом"².

Если возникает рассогласование, т.е. в информационном фонде слушателя нет интерпретации тех или иных слов, словосочетаний или связей между какими-то словами, то реципиент переживает это как *когнитивный диссонанс* (диссонанс в сфере понимания). Преподаватель, обнаружив этот диссонанс у слушателей (поз. 3), возвращается к своему сообщению (к его части, к какому-либо элементу сообщения), интерпретируя его в рамках информационного фонда слушателей (поз. 4).

Опытные преподаватели, чутко реагирующие на аудиторию, постоянно вступающие с ней в диалог (а не читающие монологичную лекцию), достаточно хорошо могут дифференцировать информационный фонд различных групп слушателей, например, специалистов управления от бухгалтеров, директоров предприятий от библиотекарей, судей от предпринимателей. Поэтому в их практике убеждающего воздействия ситуация, отмеченная в позиции 3, практически не встречается и процесс понимания слушателями их сообщения, как правило, закапчивается когнитивным *консонансом*, отражающим совпадение

¹ К сожалению, в литературе, особенно в педагогической, понимание трактуется и в собственном смысле и более широко - как принятие, хотя психологические механизмы этих процессов принципиально разные.

² Шерковин Ю. А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. М., 1973. С. 113. 46

элементов убеждающей информации с собственным информационным фондом слушателей (поз. 5).

4.1.3. Принятие сообщения

Не выявив незнакомых слов или словосочетаний, реципиент начинает соотносить содержание сообщения с собственной системой ценностных ориентации. Наступает этап интериоризации убеждающей информации, т. е. ее принятие (поз. 6).

Этот наиболее ответственный и сложный момент процесса убеждающего воздействия уже обсуждался нами в главе о тактике преобразования профессиональных установок: при анализе принятия слушателями факта негативности некоторых их актуальных установок (это был второй этап - этап коррекции или разрушения таких установок) и при анализе принятия слушателями идеальных установок (это был третий этап - этап формирования новых профессиональных позиций, действий и т. п.). Тогда же подчеркивалось, что принятие иной (чужой) точки зрения, иного (чужого) мнения возможно лишь в случае, когда это новое не только не будет противоречить сложившейся ранее у реципиента системе ценностей, но и будет удовлетворять его какие-либо потребности. И естественно, в тех разделах большое внимание нами уделялось взаимозависимости этапов преобразования профессиональных установок, обоснованию безусловной необходимости каждого из этапов в цикле тактического воздействия, а не психологическим механизмам самого воздействия.

Здесь же мы заострим внимание именно на психологическом механизме этого процесса.

Процесс принятия любого сообщения по своему механизму состоит из принятия или непринятия двух компонентов убеждающей информации.

В психологии убеждающего воздействия сообщение, поступающее от индуктора к реципиенту, содержит два блока информации: текстовую и персонифицированную.

Текстовая информация любого сообщения есть та объективная идея, та основная мысль, которая существует независимо от существования ее проводника - индуктора. (Другой вопрос, если индуктор - он же и источник самой идеи). По сути текстовая информация - это та информация, принятие которой добивается преподаватель, убеждая в этом своих слушателей. Текстовая информация или идея сообщения остается неизменной, передает ли ее мужчина или женщина, молодой индуктор или пожилой, красивый ли, веселый ли... Например, если индуктор уверен, что продажа земель сельхозугодий допустима, то кем бы и каким бы индуктор не был, эта идея останется таковой.

В таком случае почему одна и та же идея, высказываемая *разными* индукторами (высказываемая без ее искажения), по-разному влияет на аудиторию, на массы («О, этого надо обязательно послушать!» и «Да что ты его слушаешь, вечно болтает Бог знает что!»). Ответ на этот вопрос дан выше: это зависит от характера второго блока убеждающей информации - от *персонифицированной* ее части.

Когда идея (мысль, положение) предъявляется индуктором реципиенту, последний воспринимает и анализирует эту идею, *не абстрагированную от личности индуктора, а персонифицированную* (персона - личность), т. е. личностно "окрашенную" индуктором. Ведь вполне реальна ситуация, когда в сообщении мужчины эта идея имеет совершенно иную "окраску", чем в сообщении, исходящем от женщины, равно как от веселого или грустного, молодого или пожилого и т.п. Как отмечает в этой связи специалист по коммуникации А.У. Хараш, в сообщении всегда представлена личность

коммуникатора, или образно говоря, "сообщение "выдает" коммуникатора"¹. Иногда персонифицированная часть сообщения довлеет над текстовой информацией и слушатели больше обращают свое внимание на личность преподавателя, на манеры его, чем на то, что он говорит, в чем пытается убедить слушателей. Персонифицированная часть сообщения может как бы не осознаваться слушателями, но ее влияние подтверждено многочисленными исследованиями психологов, не только зарубежных (приоритет здесь принадлежит американским психологам), но и отечественных ученых. Да и читатель, вероятно, согласится, что восприятие (в широком смысле) лекции, записанной на магнитофон (когда персонифицированная часть сведена к минимуму), отличается от восприятия той же лекции непосредственно из уст лектора. Поэтому, когда слушатели соотносят сообщение с собственной системой ценностей, они анализируют (осознанно или неосознанно) не только текстовую часть сообщения, но и его персонифицированную часть.

Отсюда следует, что принятие сообщения - это принятие текста убеждающей информации и личности индуктора.

Практика показывает, что обе эти части сообщения могут приниматься вместе, но возможны и ситуации, когда, например, персонифицированная информация не принимается, т.е. когда ценностные характеристики индуктора (у нас - преподавателя) не соответствуют ценностным ориентациям реципиента (слушателя) – чем-то преподаватель не нравится слушателю, хотя убеждающая информация (текстовая) не противоречит им. Возможна и обратная ситуация, когда реципиент не принимает текстовую информацию, поскольку идея сообщения противоречит ценностным позициям реципиента, хотя характеристики

¹ Хараш А. У. Смысловая структура публичного выступления (об объекте смыслового восприятия) // Вопросы психологии. 1978. № 4. С. 88.

личности индуктора полностью совпадают с системой ценностей реципиента (индуктор нравится).

При исследовании процесса принятия возникает необходимость *раздельного* анализа принятия слушателями самой *идеи* сообщения (поз. 11) и принятия самого *индуктора* (поз. 7). Практически это важно в ситуации, когда слушатели не приняли позицию преподавателя. Причиной этого является либо сам преподаватель (например, из-за его отталкивающих манер поведения) либо идеи его сообщения. Если преподаватель найдет ответ на вопрос, почему сообщение не принято, то он сумеет скорректировать свою тактику в следующей группе слушателей.

Пока не представляется возможным с уверенностью ответить на вопрос о последовательности принятия персонифицированной части сообщения и текста. Можно лишь предположить, что принятие реципиентом характеристик личности индуктора опережает принятие идеи сообщения, так как вначале воспринимается индуктор ("кто говорит"), а затем - текст ("о чем говорит"). Поэтому при анализе "технологии" принятия реципиентом (слушателями) сообщения (убеждающей информации, исходящей от индуктора (преподавателя), мы вначале уделим внимание факторам, влияющим на принятие личностных характеристик индуктора, а затем - факторам, влияющим на принятие текстовой информации.

4.1.4. Принятие персонифицированной части сообщения

Воспринимая в ходе занятия информацию, слушатели вольно или невольно (а чаще — невольно, подсознательно) оценивают личность преподавателя на основании того, что они видят или на основании ранее полученной о нем информации. «Оценивать» в данном случае означает соотносить информацию о преподавателе с собственной системой ценностей, с

собственным пониманием того, что такое хорошо, а что такое плохо («нет, мне не нравится как он...» или «мне очень импонирует эта его манера...»).

Так вот, при соотнесении слушателями полученных ими ранее или в ходе занятия характеристик личности преподавателя с собственной системой ценностей, (см. поз. 7) возможно два исхода: принятие или неприятие индуктора.

Например, если преподаватель воспринимается слушателями как личность неуверенная, или слушателям не приятна его манера выступления, или слушатели слышали нечто негативное о моральных качествах этого человека, то это вероятнее всего вызовет рассогласование этих характеристик индуктора с мнением слушателей о том, каким должен быть преподаватель ИПК (поз. 8). Наиболее типичная причина неприятия преподавателя ИПК, когда у него выражены "школярские" манеры общения с аудиторией (жесткое пресечение разговоров, резкость в ответ на реплики слушателей и т.п.). К сожалению, такие ситуации нередки в практике ИПК. Особенно это относится к приглашенным специалистам, которые, редко выступая, не всегда "чувствуют" аудиторию.

Подобное поведение преподавателя вызывает не только негативное отношение к нему, но и к его идеям (идеальным установкам). В результате, как правило, априорное неприятие сообщения в целом, еще до анализа самой идеи - текстовой информации сообщения («да не нравится он мне и всё тут, и слушать его не хочу!»). Здесь персонифицированная часть сообщения выступает в качестве блокатора принятия текстовой части.

Ситуация выраженного неприятия личности преподавателя скорее всего ведет к фактическому *прерыванию* взаимодействия индуктора и реципиента («...и слушать не хочу!»). Слушатели, если и не покидают аудиторию физически, то образуют барьер на пути к осознанию информации (внешне это выражается в виде чтения газет, разговоров с соседом и т.п.).

Непринятие личности индуктора *не обязательно* ведет к фактическому прерыванию взаимодействия. Если рассогласование характеристик индуктора с ценностями реципиента не резко выражено, то реципиент, отвергая сообщение в целом, не прерывает своего контакта с индуктором. Внешне это проявляется в спорах, которые возникают порой "на ровном месте", реплики слушателей нередко агрессивно окрашенные, ироничные.

В этой ситуации (также не редкой в аудиториях ИПК) продолжать убеждать слушателей принять точку зрения преподавателя неэффективно. Путь к принятию текстовой информации заблокирован. Любые доказательства или объяснения по существу вопроса будут наталкиваться на этот барьер, а попытки продолжать убеждать могут усилить негативизм к личности индуктора (негативизм, который не обязательно объективен).

Если преподаватель в этой ситуации сам не отказывается от продолжения взаимодействия со слушателями (не убеждение их в своей позиции, а взаимодействие в общем плане), то выход из сложившегося положения один – устранение негативного отношения слушателей к себе через формирование аттракции (притяжения) между собой и аудиторией. В данном случае под аттракцией имеется в виду формирование у аудитории симпатии к себе, позитивного эмоционального отношения.

Подробное описание приемов расположения людей к себе, психологический механизм их влияния на неосознаваемую сферу психики будет представлено в «Приложении». Пока лишь отметим, что подобные приемы привлечения аудитории к себе в принципе следует использовать до возникновения негативной реакции слушателей на личность преподавателя, т.е. с превентивными (профилактическими) целями.

Некоторые опытные лекторы и преподаватели интуитивно выработали у себя такую форму поведения в аудитории, которая блокирует возможную оппозицию аудитории к личности ведущего.

А теперь рассмотрим ситуацию принятия слушателями персонифицированной части сообщения.

Если характеристики индуктора отвечают требованиям данной аудитории, т.е. совпадают с ценностными ориентациями слушателей, то это естественным образом ведет к принятию индуктора (поз. 10), что, в свою очередь, увеличивает вероятность принятия текста сообщения, т.е. той основной идеи, в правомерности которой преподаватель хотел бы убедить слушателей.

Но принятие индуктора не обязательно ведет к принятию текста сообщения. Индуктор может быть в глазах слушателей высоко кредитной личностью, пользоваться уважением у слушателей, быть авторитетом в данной области науки и практики, но если излагаемая им позиция противоречит ценностным ориентациям слушателей, то, естественно, мнение даже весьма авторитетной личности не будет принято (поз. 12).

4.1.5. Принятие текста сообщения

Если преподаватель по результатам диагностики актуальных установок выбрал для обсуждения вопрос, по которому слушатели действительно занимают противоположную точку зрения (а только такие вопросы и следует выносить на занятия), то первое предъявление убеждающей информации естественным образом должно вызвать ее неприятие слушателями. В такой ситуации, которая должна быть типичной для учебных занятий в ИПК, преподаватель подыскивает такие аргументы, которые показали бы, что принятие слушателями новой для них точки зрения будет удовлетворять определенные их личностные потребности. Таким образом, при рассогласовании

текста сообщения с ценностными ориентациями реципиентов (поз. 12) индуктор апеллирует к личностным их потребностям (поз. 13).

Получив эту новую информацию, слушатели вновь соотносят ее с собственной системой ценностных ориентации (поз. 11). Если потребности, к которым апеллировал преподаватель, не являются для слушателей значимыми, то вновь возникает рассогласование (поз. 12), преподаватель вновь апеллирует, но уже к другим потребностям аудитории, и так процесс убеждения до тех пор циркулирует по "кольцу принятия" (поз. 11 - поз. 12 - поз. 13 - поз. 11 - поз. 12 - ...), пока преподаватель либо не откажется от попытки убедить аудиторию, либо не возникнет совпадение ценностных характеристик текста и ценностных ориентации слушателей (поз. 14), что и приведет к окончанию процесса убеждающего воздействия.

В отдельных, не частых случаях позиция преподавателя может быть принята слушателями фактически при первом предъявлении текста сообщения, если преподаватель заранее включил в текст сообщения аргументы, показывающие личностную заинтересованность слушателей в изменении своей прежней позиции, не дожидаясь контраргументов.

Завершая описание модели убеждающего воздействия, которая на схеме 1 представлена с возможными вариантами блокировки принятия сообщения, покажем тот *идеальный вариант прохождения убеждающей информации*, который отражает реальную эффективность убеждающего воздействия (схема 2).

4.1.6. Идеальная модель убеждающего воздействия

1. Преподаватель, предъявляя сообщение (поз. 1), т.е. формулируя свою мысль о том, что слушателям необходимо отказаться от старого или использовать новое (а это зависит от этапа преобразования исходных

установок), включает в сообщение только те элементы (слова, словосочетания и т. п.), ко-

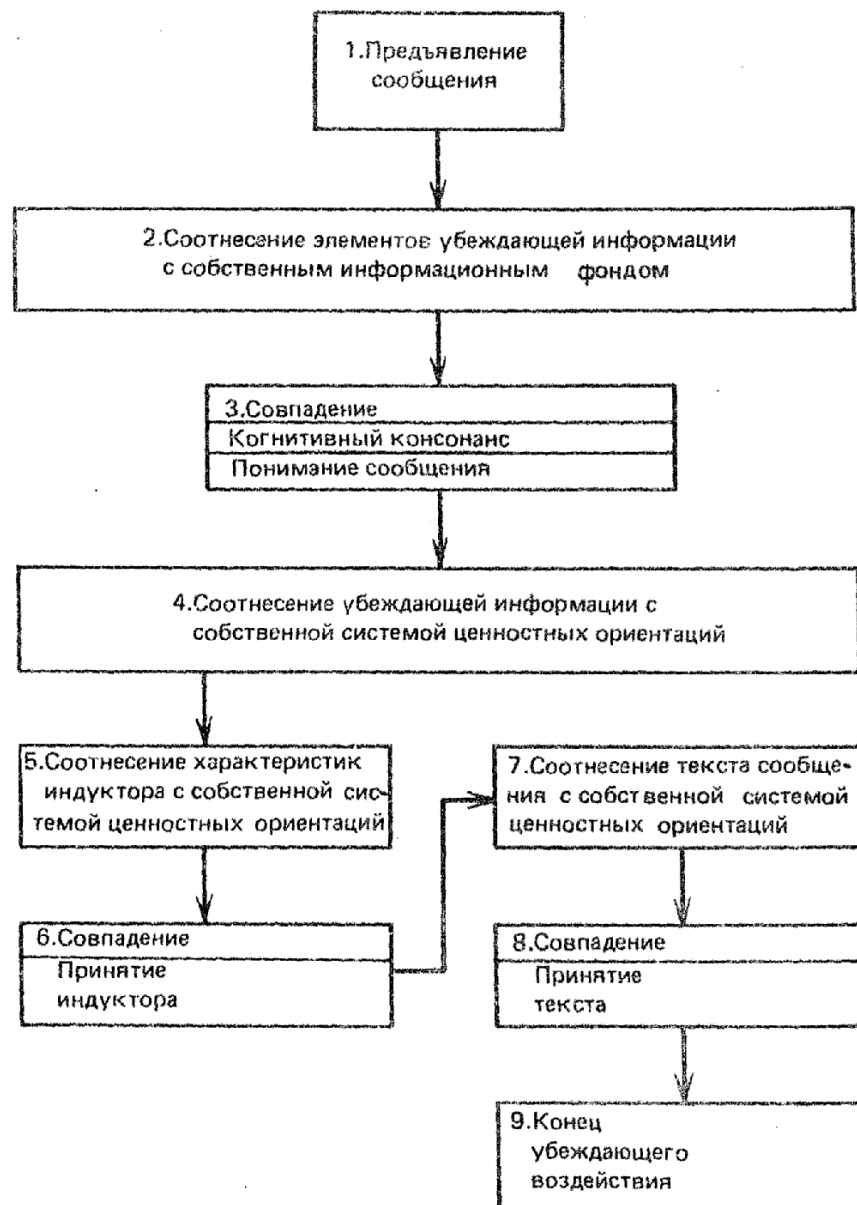


Схема 2. Идеальный вариант модели убеждающего воздействия

торые априорно известны слушателям, или же, используя термины, которые слушателям могут быть неизвестны, заранее дает их интерпретацию. В этом случае соотнесение слушателями информации с собственным информационным фондом (поз. 2) с большой вероятностью приведет к их совпадению, т.е. к пониманию убеждающей информации (поз. 3).

2. Если преподаватель первый раз встречается с данными слушателями, то ему следует учесть, что в лучшем случае слушатели ИПК будут настроены к

нему нейтрально. Но чаще всего аудитория все-таки находится в легкой, едва заметной оппозиции к лектору. (Это явление имеет объяснение в психологическом феномене самоутверждения специалиста или руководителя, однако раскрытие механизма подобного феномена выходит за рамки данной работы.)

Отсюда при первом вступлении с аудиторией в контакт преподавателю следует нейтрализовать это оппозиционное настроение, формируя аттракцию (позитивное отношение, привлечение). Тогда при соотнесении сообщения с собственной системой ценностей (поз. 4) и при соотнесении характеристик личности преподавателя с собственными ценностными ориентациями (поз. 5) преподаватель выполнит одно из необходимых, хотя и недостаточных условий принятия сообщения - принятия слушателями личности преподавателя (поз. 6).

2. Соотнося текстовую информацию сообщения с собственными позициями по этому вопросу (поз. 7), слушатели должны обнаружить в этом сообщении аргументы, показывающие, что это новое удовлетворит их какие-то значимые личностные потребности. В этом случае текстовая информация будет принята (поз. 8), а следовательно, будет принята идея, идеальная установка, которую преподаватель намерен превратить в актуальную установку слушателей. В итоге достигнута цель обсуждения данного вопроса – преобразование профессиональных установок слушателей. Возвратившись на свое рабочее место, бывшие слушатели активно используют все новое, что получено (*принято*) ими при обучении, ибо это "новое" уже не является чем-то внешним по отношению к ним, а стало составной частью системы их ценностных ориентации.

4.2. ТЕХНИКА АРГУМЕНТАЦИИ И КОНТРАРГУМЕНТАЦИИ

Практически на каждом из этапов перестройки профессиональных установок слушателей преподавателю приходится убеждать их в чем-либо. В предыдущем разделе при анализе модели убеждающего воздействия, при анализе различных психологических барьеров на пути этого воздействия неоднократно указывалось на необходимость доказывать то или иное положение, аргументировать его, парировать контраргументы.

По сути аргументация и контраргументация - это техника убеждающего воздействия.

К сожалению, отечественная литература не богата исследованиями по психологии аргументации и контраргументации, как и вообще по психологии убеждающего воздействия (отсутствовал социальный заказ).

Педагогическая практика, и в частности практика педагогики повышения квалификации, не может достаточно эффективно реализовать свои функции по перестройке профессиональных установок, не используя убеждающего воздействия на слушателей. Это воздействие не может быть эффективным, если неизвестны правила аргументации и контраргументации. Именно этим продиктовано стремление автора включать в работу об основах концепции педагогики повышения квалификации раздел, посвященный технике убеждающего воздействия на слушателей.

Учитывая, что общая направленность работы - формирование теоретической основы этой концепции, а не разработка учебника по технике убеждения, автор представит читателю лишь некоторые правила аргументации и контраргументации, заимствованные из ряда зарубежных психологических исследований.

4.2.1. Техника аргументации

1. В конспектах лекции или занятия преподаватели обычно в сжатой форме составляют план, а также - в отдельных случаях - перечень тех доказательств, которые необходимо привести в обоснование главной идеи. Одни из этих доказательств, т.е. аргументов с точки зрения преподавателя, могут быть достаточно сильными для данной аудитории, другие - менее сильными.

В зарубежной социопсихологии проводились специальные исследования вопроса, какое расположение аргументов по отношению друг к другу оказывает большее убеждающее воздействие. Оказалось, что не имеет значения в начале или в конце высказывания лектором приводятся главные аргументы. И тот и другой вариант воздействует на аудиторию лучше, чем вариант, когда сильные аргументы помещаются в середину, а в начале и в конце сообщения приводятся аргументы, хотя и подтверждающие основную мысль, но все-таки недостаточно сильные. Подобный результат объясняется известным в психологии феноменом "края" или феноменом "фона", когда в памяти лучше сохраняется начало и конец любой информации, поскольку средняя часть информации воспринимается на фоне такой же информации.

Эти данные психологической науки позволяют сделать ещё один вывод для практической реализации теории убеждающего воздействия: если аудитория не очень заинтересована в сообщении, предъявляемом преподавателем ИПК (а подобное не относится к числу исключительных ситуаций), то предпочтительнее сильный аргумент поместить в начало сообщения. Если таких аргументов несколько, то в соответствии с психологическим феноменом "края" их следует разместить на "краях" сообщения: в начале и в конце. В этом случае воздействие на аудиторию более результативно.

2. Следующий технический прием предъявления аргументов основан на психологическом феномене "персонификации сообщения".

Практика показывает, что некоторые преподаватели по ряду причин излагают новейшие достижения науки или техники, рекомендации, выработанные в ходе этих исследований, от первого лица ("Я считаю...", "По моему мнению...", "С моей точки зрения...", "По моему глубокому убеждению следует..." и т.п.).

Подобная персонификация вполне оправдана и допустима в двух случаях:

- а) преподаватель сообщает о *собственных* экспериментальных данных; б) авторитет преподавателя в глазах данных слушателей очень высок (когда слушатели *уже* приняли личностные характеристики этого индуктора).

Во всех остальных случаях персонификация убеждающей информации предстает, как правило, в виде психологического барьера, механизм образования которого выглядит следующим образом. Персонифицированное сообщение во всех случаях (кроме указанных двух) оценивается слушателями не как результат обобщенного и проанализированного опыта, не как достижение науки, а лишь как личная точка зрения данного человека (преподавателя). Поскольку изначально у слушателей, как правило, некоторый оппозиционный настрой на учение вообще и к незнакомому преподавателю в частности¹, то "Я считаю...", "Мне кажется интересным и такой вопрос, как..." неосознанно идентифицируется слушателями с частным мнением данного лица. По рангу же значимости частное мнение, естественно, ниже, чем данные, полученные в ходе научного Исследования (обобщение опыта, экспериментов и т.п.). Если Это частное мнение не высокоавторитетной личности, но это нами уже оговорено в виде исключения (п. б).

¹ Если бы это было не так или встречалось бы крайне редко, то у работников учебной части ИПК или курсов не было бы проблем с посещаемостью Слушателями занятий. Но такие проблемы все-таки существуют во многих **ИПК и** курсах - проблема оппозиционного настроения к факту учения.

Особенно заметен психологический барьер персонификации сообщения в высокообразованных аудиториях или в группах слушателей - руководителей достаточно высокого ранга (руководители главков, трестов, крупных предприятий, министерств). Опираясь на массивы данных, статистическими закономерностями, обобщенными фактами и при этом находясь в оппозиции к тому, что их будут учить, как работать, такие слушатели особенно чувствительны (в негативном плане) к персонификации высказываний. В аудиториях с недостаточным культурным уровнем анализ слушателями статистического материала затруднен и они позитивнее реагируют на частное мнение, отдавая предпочтение ему, а не "экспериментам". Хотя и здесь возможны исключения, но они только подтверждают роль феномена персонификации сообщения, практические рекомендации для учета которого вполне очевидны.

3. Еще один технический прием повышения силы аргументации относится к *форме предложения*. Излагаемая преподавателем позиция может быть выражена в утвердительной форме либо в вопросительной.

Исследования по психологии речевого воздействия показали, что более эффективной является вопросительная форма предъявления убеждающей информации, когда индуктор как бы советуется с аудиторией, желая сформулировать свою позицию. Формулировки типа "Как Вы полагаете...?", "Что Вас больше устроит...?", "Согласны ли Вы с тем, что...?" и т.п. оказывают больший эффект в результативности принятия в последующем позиции преподавателя, чем высказывания типа "Современные достижения науки предписывают...", "Я полагаю, что в подобных ситуациях Вам следует...", "В Ваших интересах использовать..." и т. п. Разумеется, из этого не следует, что *все* предложения должны быть только в вопросительной форме. Граница разумного определяется психологическим механизмом, лежащим в основе этого приема.

Преимущество вопросительной формы перед утвердительной обосновывается психологическим феноменом "актуализации своего я", который по содержанию близок к потребности в самоутверждении. Суть этого феномена в следующем: когда человеку что-либо советуют (и делают это не по его просьбе), это фактически всегда содержит косвенное указание на какой-то его недостаток. "Я Вам советую в этой ситуации..."-эта фраза означает, что индуктор знает, а реципиент не знает, как поступать в этой ситуации. "Я считаю, что будет лучше, если Вы..."-то же индуктор знает, как лучше, а реципиент не знает. Кто имеет преимущество? Тот, кто знает, как поступать в такой-то ситуации по сравнению с тем, кто не знает, как поступать. Таким образом, налицо моральное превосходство того, кто советует, над тем, кому совет адресован.

Если же некий субъект советуется с человеком, то это всегда содержит косвенное указание на превосходство того, у кого спрашивают совета. "Как Вы считаете, следует ли в этой ситуации..."-эта фраза означает, что ее автор считает своего партнера по общению более компетентным, более знающим по сравнению с собой. "Меня интересует Ваше мнение по ..." -та же ситуация: спрашивающий хочет получить дополнительную информацию, которой, по его мнению, владеет партнер. (Естественно, если в интонации спрашивающего нет иронии или -инога намека, что это лишь проформа. Так бывает, когда лектор вроде и спрашивает слушателей и интересуется **их** мнением, но, не дожидаясь их ответа, сам показывает свои знания. Любой технический прием убеждающего воздействия можно дискредитировать, если он не соответствует фактическому мотиву его применения.)

Итак, когда человеку советуют (не по его просьбе!), этим самым его "я" ставят на ступеньку ниже по сравнению с "я" индуктора: когда с человеком советуются, этим самым его "я" ставят на ступеньку выше по сравнению с "я" того, кто просит совета. Естественно, изменение положения "я" *не всегда*

осознается ни тем, чье "я" изменяется, ни тем, кто это делает. Но от этого феномен "актуализация "я" не исчезает, проявляясь в виде чувства дискомфорта (в первом случае), либо комфорта.

Переложим теорию психологической науки на практику педагогического взаимодействия преподавателя и слушателя.

Ситуация *обучения* предполагает, что один из партнеров этой совместной деятельности знает больше (умеет лучше), чем другой. (В противном случае не было бы надобности обучать.) Следовательно, *исходное* положение двух "я" таково: статус преподавателя (обучающего) в данной области, по определенной проблеме или вопросу, вынесенному на занятие, *изначально* выше, чем статус слушателя, который может быть выше преподавателя в чем-то другом, но не в этом вопросе, не по данной теме, проблеме, т.е. не в этой ситуации.

Итак, в ситуации обучения "я" преподавателя уже на ступеньку выше "я" слушателя. Это определяется самой ситуацией, социальным статусом партнеров в данный момент. Не этим ли объясняется ощущение некоей оппозиционности со стороны слушателей при первом контакте преподавателя с новой аудиторией?

Если преподаватель будет излагать свои позиции в утвердительной форме, будет советовать слушателям (а большинство слушателей изначально не настаивают на подобных советах, у каждого из них есть своя позиция по данному вопросу), то таким образом преподаватель увеличит разрыв между собственным статусом и статусом обучающихся. Естественно, подобная тенденция к принижению "я" партнера (по сравнению со своим "я") не может вызывать те чувства, которые возникают у человека при утверждении его личности. Увеличив расстояние между "я" хотя бы еще на одну ступеньку ("Я Вам советую", "Вы этого не знаете, а я знаю"), преподаватель затрудняет принятие персонифицированной части убеждающей информации, а следовательно, и принятие своей позиции в целом.

Если же преподаватель, учитывая, что в исходном положении его "я" на одну ступень выше, чем "я" слушателей (в данном вопросе), будет стремиться сократить этот разрыв, повышая уровень "я" слушателей ("Мне очень важно знать Ваше мнение по...", "Скажите, а как будет...", "Вы это можете знать, а я не знаю"), то это не может не вызвать неосознаваемого ощущения удовлетворения от общения с таким преподавателем. Это прямой путь к принятию (а не только к пониманию) его позиции, а следовательно, и к цели занятия-включения данной позиции в собственную систему ценностных ориентации.

Утверждая с помощью вопросов личностный статус слушателей, преподаватель не только провоцирует возникновение у них чувства самоуважения, но и делает их - против их воли (или помимо их воли) - соавторами вывода, который обязательно последует за известными преподавателю ответами слушателей. Это опять же будет способствовать интериоризации вывода слушателями, принятию его, ибо они сами принимали участие в его формулировке.

Таково теоретическое объяснение эффекта приема "вопрос вместо утверждения", который подтвержден экспериментами американских психологов и стал составной частью рекомендаций по психологии речевого воздействия на аудиторию.

4. Готовясь к убеждающему воздействию на аудиторию, некоторые опытные лекторы заранее предвидят (экстраполируют) возможные возражения своих слушателей, их аргументы в защиту собственных установок. В этой связи возникает практический вопрос: следует ли в своем сообщении заранее оговорить возможные контрдоводы или же дать слушателям самим возможность их высказать? В каком случае убеждающее воздействие будет более эффективным?

Специально организованные психологические исследования показывают, что включение возможных контраргументов в сообщение повышает

эффективность воздействия в более образованных аудиториях. Если же образовательный и культурный уровень слушателей невысокий, экспериментально подтверждена обратная тактика - предоставление возможности слушателям излагать свои контрдоводы.

4.2.2. Техника контраргументации

Технология перестройки профессиональных установок предполагает взаимодействие партнеров - преподавателя и слушателя, высказывание аргументов не только преподавателем, но и слушателями, тем более что слушатели совершенно естественно должны защищать свои прежние позиции, свои актуальные установки, которые оказываются в противоречии с установками преподавателя.

Следовательно, преподаватель должен владеть не только техникой аргументации своих позиций, но и техникой ответа на аргументы своих оппонентов, т.е. техникой контраргументации. Конкретные технические приемы из арсенала психологии убеждающего воздействия, которые будут здесь представлены, базируются на некоторых психологических феноменах, исследованных в психологии личности.

1) Одним из психологических барьеров в анализе аргументов слушателей является феномен "иллюзия запоминания". Суть его в том, что в ходе диалога, слушая контрдоводы оппонента, партнер обычно уверен, что сейчас он отреагирует на все его доводы, поскольку их не так уж и сложно запомнить. Подобная уверенность возникает в тот момент, когда партнер слышит доводы своего оппонента и в этот момент их помнит. Это и есть "иллюзия запоминания". Кроме того, происходит отождествление "понятности", "очевидности" сказанного ("это все понятно", "это все элементарно") с "сохранностью" сказанного в памяти. Однако емкость оперативной памяти человека имеет жесткое ограничение, которое осознается только при потере

информации. В ходе спонтанного выступления слушатель может привести несколько аргументов сразу, причем их расположение не всегда структурировано ("во-первых", "во-вторых" и т.п.). Если же к этому добавить, что другой слушатель может дополнить доводы своего коллеги, то объем информации, как правило, превышает емкость оперативной памяти обычного человека.

Забыв, что вполне естественно в подобной ситуации, ответить на часть аргументов слушателей, преподаватель может неумышленно навесить слушателей на мысль об "уходе от ответа", либо возникает "дискуссия о дискуссии". В итоге либо снижается вероятность принятия личности преподавателя, а следовательно, и сообщения в целом, либо из-за "дискуссии о дискуссии" преподаватель начинает испытывать цейтнот.

Осознанное противодействие иллюзии запоминания (краткая запись основных аргументов) не только устранит указанные выше блокаторы на пути принятия сообщения, но одновременно позволит преподавателю дифференцировать аргументы оппонентов на относящиеся и не относящиеся к данному вопросу.

В итоге этот технический прием контраргументации - "перо и бумага" повысит эффективность убеждающего воздействия **как** за счет двойной экономии времени (не будет "дискуссии о дискуссии" и не будет - по инерции - ответов на не относящиеся к делу аргументы), так и за счет принятия личности преподавателя (если записывают ваши мысли в подобной ситуации, то это повышает самоуважение).

2) Следующий технический прием относится не столько к анализу аргументов партнера, сколько к технике формулирования контраргументов.

В ситуации убеждающего воздействия слушатели, защищая свои прежние, противоречащие позиции преподавателя, взгляды, приводят в их

защиту аргументы, с которыми преподаватель, естественно, не может согласиться (в противном случае не преподаватель будет перестраивать позиции слушателей, а слушатели выступать в роли обучающего. В практике ИПК это скорее должно рассматриваться в качестве артефакта, аномалии педагогического процесса).

Формулируя несогласие с точкой зрения оппонента-слушателя, преподаватель может встретиться с еще одним психологическим барьером на пути принятия слушателем его позиции. Суть этого барьера состоит в психологическом феномене, условно названном *ситуативностью эмоционального отношения*,

Взаимоотношения партнеров определяются не только психологическими установками друг на друга как достаточно устойчивым эмоциональным отношением, но и эмоциями, возникающими ситуативно - в виде реакции на какое-то слово, предложение партнера. Если, например, партнер в ответ на высказанное им мнение услышит: "Вы абсолютно не правы. В Вашем высказывании сразу несколько ошибок. Во-первых, Вы...", то эти первые слова контраргументов его оппонента не могут не вызвать отрицательные эмоции. Механизм их возникновения несложен: отрицание позиции данной личности есть отрицание самой личности, ибо любая позиция, высказываемая партнером (если она действительно его собственная), есть часть его системы ценностей, т.е. элемент характеристики данной личности. Вполне возможно, что через несколько фраз своего оппонента партнер убедится, что у него действительно было две ошибки и примет его позицию, но это принятие будет затруднено теми отрицательными эмоциями, которые уже возникли от первых слов, с которых началась контраргументация. Убеждать же на отрицательном эмоциональном фоне труднее, чем на нейтральном или положительном.

В практике ведение диалога преподавателя и слушателя ситуации, когда один из них начинает свой ответ с явно *несогласных* слов, нередко как с той, так и с другой стороны. При этом следует заметить, что возникшие, таким образом, у партнера отрицательные эмоции не обязательно осознаются **им**, равно как не всегда человек вообще анализирует свое эмоциональное состояние. Но от этого их влияние не уменьшается.

Если преподаватель в ответ на высказанную слушателем негативную позицию начнет свои контраргументы со слов типа "нет, Вы не правы", "здесь Вы заблуждаетесь", "я категорически с Вами не согласен" или даже в более легкой форме:

"позвольте Вам заметить, что в Ваших рассуждениях есть одна логическая ошибка", то этим самым преподаватель, сам того, вероятно, не желая, формирует у слушателя отрицательные эмоции (отрицательный фон). Поскольку источником неприятного ощущения будет преподаватель, то это не может не вызвать у слушателя чувство неудовлетворения **им** как личностью (что не обязательно осознается). В итоге возникает цепочка причинно-следственных явлений:

- 1) высказанные преподавателем несогласные слова есть отрицание некоторых ценностей, присущих данной личности (слушателю);
- 2) отрицание ценностных позиций ("Ваша позиция ошибочна") вызывает отрицательный психологический фон;
- 3) отрицательный психологический фон, вызванный преподавателем, затрудняет принятие его позиции.

Не только специальные исследования психологов, но и эмпирический опыт менеджмента выработали прием предупреждения ситуативных отрицательных эмоций. В литературе он получил название приема "да - но". Суть его: начальная фаза контраргумента содержит только *согласные* слова

независимо от содержания реплики партнера: *"действительно, такое мнение существовало и его обычно приводили, когда..."*, *"верно, Вы правы, подобное мнение встречается. Только если посмотреть на это со стороны, то..."*, *"конечно, с Вами нельзя не согласиться. Ваша точка зрения поддерживается некоторыми специалистами, но если проанализировать..., то..."*, *"Вы безусловно имеете право на такую позицию. Однако если обратиться к..., то..."*

Выделенные в приведенных выше фразах слова у большинства людей вызывают ситуативно (на короткое время) положительное состояние или не усиливают оппозиционный настрой, который был изначально у слушателя. Последующие слова - доказательства ошибочности суждений (*"однако..."*, *"но..."*, *"только если..."*, *"с другой стороны..."* и т.п.) уже будут анализироваться слушателем на положительном психологическом фоне (или, как минимум, не на отрицательном). Так будет устранен еще один возможный блокатор принятия слушателями позиции преподавателя.

В технику приема *"да - но"* входят не только *согласные слова*, но и интонация, подтверждающая согласие, а не отрицающая его.

Таковы основные технические приемы аргументации, контраргументации и психологические механизмы их действия.

К сказанному следует добавить, что любое убеждающее воздействие преподавателя на слушателей связано с преодолением определенного сопротивления со стороны реципиентов (слушателей). Иначе не было бы необходимости *убеждать*. Поговорим теперь об этом сопротивлении более подробно, в основе которого – стремление к манипулятивному воздействию на собеседника, будь то преподаватель, или иной человек. Поговорим об этом и не только применительно к ситуации перестройки психологических установок в процессе обучения, но и – более широко – в других ситуациях манипулятивного воздействия и защиты от этих манипуляций.

4.2.3. ТЕХНИКА ЗАЩИТЫ ОТ НЕКОРРЕКТНЫХ ПРИЕМОВ ВЕДЕНИЯ ДИСКУССИИ

Прежде всего — о термине «манипулирование». Этим словом обозначают такие формы (приемы) *психического* воздействия на собеседника по общению, которые позволяют достичь цели — изменить позицию собеседника, вынудить отступить его, прервать диалог или направить его в нужное русло и т.п. — и все это делается *помимо воли собеседника*.

Если тот, против кого используются подобные приемы манипуляции, не знает и не владеет специальными способами защиты, то, как правило, он проигрывает, т.е. начинает невольно действовать в угоду манипулятору, чаще всего сам того не ведая.

Ниже дано описание как самих приемов манипулятивного воздействия (чтобы в ходе разговора Вы бы могли их сразу заметить), так и — что наиболее важно — психологических способов защиты от них в двух видах ситуаций: когда в ходе диалога Вами пытаются манипулировать Ваш оппонент.

Давайте предположим, что Вы хотите переубедить Вашего собеседника, т.е. изменить его мнение по такому-то вопросу... Для этого Вы, используя соответствующие правила аргументации и контраргументации, приводите ему неоспоримые доводы, И поскольку Ваша аргументация неоспорима, то ему вроде бы теперь и деваться некуда. И сейчас — по логике — он должен вроде бы признать: а) Вашу правоту, б) ошибочность своей точки зрения... Но как это порой трудно — признать то, что ты считал правильным, вдруг вроде бы и неправильно; и нет уже аргументов в защиту своей позиции.

И тогда люди, пытаясь отстоять свои прежние убеждения, нередко прибегают в таком споре к использованию некорректных, манипулятивных приемов ведения дискуссии, цель которых только одна — не дать возможность изменить свою позицию, систему своих прежних ценностных установок, не дать возможность убедить себя (и других) в правомерности новой точки зрения. При этом партнер может порой так искусно применять эти манипуляции, а его собеседник (коим можете быть и Вы) так порой неумело защищается от них, что, какие бы сильные аргументы ни заготовил собеседник, разговор закончится так, как хотел его партнер по общению.

Так вот, научиться распознавать в ходе разговора эти манипулятивные приемы (раз) и применять против них психологически обоснованные способы защиты (два) — таковы цели этой главы.

Каковы же они — эти приемы манипулятивного воздействия на Вас в ситуации диалога?

По своим целям эти приемы манипуляции можно разделить на четыре группы.

К первой относятся приемы *провоцирования конфликта*, когда Ваш партнер так искусно строит беседу, что вынуждает Вас пойти на конфронтацию (ссору) с ним. А в результате вывод, которым Вы хотели завершить свою аргументацию, так и не прозвучал.

Ко второй группе относятся приемы, с помощью которых Ваш партнер пытается как бы *обесценить Ваши аргументы*, но не собственными контраргументами, а манипулятивными воздействиями. И тоже нередко достигает своей цели.

Есть еще группа приемов, когда манипулятор вроде как пытается привести аргументы в защиту своей позиции, хотя с действительной аргументацией это не имеет ничего общего.

Наконец, наиболее распространенная группа манипулятивных приемов при ведении дискуссии — это попытаться *лишить Вас возможности привести свои аргументы* с помощью более или менее искусного перевода разговора на другую тему или иными приемами игнорирования, блокирования Вашей аргументации. Вот с анализа этой группы приемов мы и начнем.

4.2.3.1. МАНИПУЛЯТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ИГНОРИРОВАНИЯ (БЛОКИРОВКИ) ВАШИХ АРГУМЕНТОВ

4.2.3.1. 1. ЗАЩИТА ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПРИЕМА «ПЕРЕВОД РАЗГОВОРА НА ДРУГУЮ ТЕМУ»

Суть этого приема очевидна из его названия, а как он действует в реальной практике ведения дискуссии и — главное — как эффективно защититься от него — покажем на примере такой ситуации, в которой может легко оказаться любой человек.

КАК ЭТО БЫВАЕТ. Давайте предположим, что Некто обсуждает с Вами одного из кандидатов в депутаты, за которого Вы хотели бы голосовать на ближайших выборах, и при этом перечислял негативные характеристики кандидата Н. Теперь предположим, что, приводя свои аргументы, этот Некто в разговоре с Вами не был все-таки уверен в своей позиции, боялся, что его

опровергнут, поскольку он, может быть, все преувеличивал или даже просто все выдумал (такое тоже бывает). И чтобы не допустить опровержения этих *своих* аргументов, он использует данный манипулятивный прием («перевод разговора на другую тему») следующим образом: «...и я не советую Вам за него голосовать. Ничего такой депутат нам хорошего не даст, а будет только думать о своем благе. *И не давая Вам вставить и словечко в опровержение его аргументов, сразу же продолжает:* А разве нет среди депутатов таких, которые только и думают о собственном благе, ну скажите, разве таких нет?» — «Ну, предположим, в этом есть доля правды. Однако Вы...» — «*(Перебивая)* Вот-вот, и я о том же! А эти, нынешние молодые так называемые демократы, которые и жизни-то не знают, а туда же...» — «А при чем тут молодые демократы?» — «Как при чем!? Тратить государственные средства на эти бесполезные дискуссии о правах человека! Лучше бы народ накормили! А то расплодили свору чиновников-взяточников! Все кругом берут, ни одной бумажки просто так не получить!» — «Ну это Вы слишком!» — «Это почему же «слишком»-то? Давайте откровенно — разве Вы сами раньше (пока Вы не стали таким большим человеком) никогда не оказывались в такой ситуации, когда есть все резоны «дать» а?» — «Ну оказывался, но ведь из этого вовсе не следует...» — «Верно не следует, что Вы давали взятку, но ведь могли же дать, допустим, тому же «гаишнику» на трассе, только чтобы просто избавиться от лишних хлопот по доказыванию своей невиновности, разве не так?» — «Нет, не так...» — «Вот видите, какой Вы — исключение, боитесь замараться... Все дают, а Вы один такой белый и пушистый» — «Ну, знаете, лучше бы Вы все-таки выбирали выражения!» — «Ах, ах, какие мы все благородные, слово сказать нельзя... И вообще, о чем с Вами в таком случае говорить-то? Что я не скажу, Вы все оспариваете!» — «Да нет же...» — «Ну как же «Нет же»?»...

Проанализируем данный диалог. Выслушивая в начале явно абсурдные высказывания оппонента о кандидате в депутаты Н., Вы уже приготовили контраргументы (что все это неправда) и готовы были их высказать, защищая доброе имя кандидата в депутаты... Но как-то само собой оказалось, что Вы уже в самом начале втянулись в дискуссию о демократах и взяточничестве вообще, а затем...

Давайте разберемся, как же это произошло и когда это произошло — вместо предъявления контраргументов в защиту доброго имени кандидата Н. стали обсуждать совсем другие темы?

А произошла смена темы тогда, когда Вы, не очень опытный в защите от манипуляции собеседник первой же своей *ответной* фразой — «ну, предположим, в этом есть доля правды...» — заглотили его «наживку». Конечно, Вы попытались тут же от нее освободиться («...в этом есть доля правды. *Однако Вы...*»), но было уже поздно. Оппонент, как опытный дискусант, весьма аккуратно стал «водить» своего собеседника и вынудил его и второй раз отреагировать на его пас («А при чем тут молодые демократы?»), а затем и в третий («Ну это Вы слишком!»), и четвертый... И вот собеседник оказался втянутыми в дискуссию о взяточничестве, а не о ложных обвинениях кандидата Н., которые намеривался опровергнуть... Ведет дискуссию его оппонент, а не собеседник, ведет искусно, мог бы дальше вести в свое удовольствие, если бы захотел или был чуть терпеливее. Но в этом случае не хватило ему терпения, он «рванул» («...боитесь замараться...») и тем самым вынуждено перешел к использованию манипуляции из другой группы приемов (к чему мы еще обратимся). Но главное — до темы о «гаишниках» он мог совершенно спокойно «водить» своего собеседника и туда («демократы»), и обратно («взяточничество»), и — если бы надо было бы — снова туда. Собеседник был беззащитен либо по своей душевной мягкости, либо — как ни странно покажется — наоборот, из-за желания поспорить, либо просто из-за незнания правил ведения дискуссии (что скорее всего). Как бы там ни было, но от темы его увели, и, главное, его «защита» от подобной манипуляции носила весьма робкий характер (первая ответная реплика заканчивалась «однако Вы», вторая — «А при чем тут...»).

НЕУМЕЛАЯ ЗАЩИТА. Иногда собеседник, вдруг увидев, что его так искусно увели от того, о чем он хотел говорить, пытается защищаться следующим образом: «Знаете что, мы не об этом с Вами говорим и давайте не будем уходить от темы». Почему эту защиту следует признать *неумелой*? Да потому что, во-первых, в ответ он скорее всего услышит: «А я и не уйду от темы! И я — о том же, только я хочу показать Вам, что все мы...» — и поехал снова. А во-вторых, собеседник этой «защитой» проявлял агрессию, прямо упрекнув своего партнера в уходе от темы и... вот уже они в шаге от конфликта, который тоже не помешает оппоненту уйти от нежелательных контраргументов.

ЭФФЕКТИВНАЯ ЗАЩИТА. А теперь — о психологически обоснованной защите.

Первое. Согласитесь (одной-двумя фразами), что это действительно важный вопрос (о демократизации в стране, о коррупции).

Второе. Произнесите без паузы после предыдущей фразы следующие слова (достаточно твердым голосом, но не резким, и тем более — не агрессивным): «...и поскольку это заслуживает специального внимания, а я дорожу и Вашим и своим временем, то давайте сначала закончим с Вашими аргументами о кандидате Н. Вот смотрите: Ваше первое возражение против этого кандидата строилось...» (и поехали, только теперь у руля Вы, а не он!).

Обратите внимание: в этой фразе и прием «Да — но» (...это интересно, но...), и правило аргументации, учитывающее личный интерес («а я дорожу и Вашим... временем»).

Если же вдруг (но вероятность уже падает) Ваш партнер все-таки снова потянет Вас в другую сторону — тотчас же: «Хорошо-хорошо, одну минуту — мы еще обязательно вернемся к этому, только давайте сначала закончим с Н. (*и без паузы!*), тут вот у Вас была такая любопытная фраза...» и от нее переход к своей аргументации (контраргументации).

Главное — быть бдительным (раз) и не срываться на агрессию (два). Конечно, при условии, что Вы хотите довести *свой* разговор до конца.

4.2.3.1.2. ЗАЩИТА ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПРИЕМА «АНЕКДОТ»

Ваш партнер по диалогу: «Вот Вы все о Н. да о Н., прямо застряли на нем. А знаете, по этому поводу есть хороший анекдот, мне его вчера рассказали. Послушайте. Приезжает муж из командировки...» Анекдот может быть действительно смешным, остроумным, а может быть даже и с ироническим подтекстом в Ваш адрес; но это — попытка заблокировать Вашу ответную реакцию по существу сказанного.

НЕУМЕЛАЯ ЗАЩИТА. «Знаете, мне сегодня не до шуток» или: «Я хотел бы, чтобы Вы оставили эти Ваши остроты для других» — эти фразы свидетельствуют, что Ваш партнер уже сумел поколебать Ваше душевное равновесие, уже приблизил Вас к желанной *для него* цели — прекратить разговор об Н., ибо сейчас вполне логично разговор может пойти о *Вас*: о Вашем самочувствии — «А и правда, Вы как-то сегодня не очень хорошо выглядите, у Вас, наверное... да?» — «Да нет, все в порядке». — «Нет-нет, я вижу...»; либо разговор может пойти о Вашей «неадекватной» — с его точки зрения — реакции

на шутки: «Да что Вы! Я же вовсе не Вас имел в виду, а Вы вот уж и обиделись...» — «Да не обиделся я». — «Да нет, я вижу, обиделись» и т.д. и т.п.

ЭФФЕКТИВНАЯ ЗАЩИТА. Суть защиты — в Вашей позиции: анекдот — это перерыв в работе, пауза для отдыха. Посмеялись — и хватит, теперь — к делу, и главное — не заметить подтекста в свой адрес, не переносить на себя. Отдохнули — и к аргументам.

4.2.3.1. 3. ЗАЩИТА ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПРИЕМА «ГЛУШЕНИЕ»

Еще один манипулятивный прием, с помощью которого Ваш партнер попытается *блокировать* Вашу аргументацию, — «глушение» Ваших слов собственными: как только Вы начинаете фразу, он тоже начинает говорить^{44 1}. И так поступает до тех пор, пока Вы не откажетесь от своей аргументации или...

НЕУМЕЛАЯ ЗАЩИТА. «Послушайте, можете Вы хотя бы минуту помолчать?! Что за манера — перебивать!» — «Нет, это Вы перебиваете, не даете мне слово сказать!» (*поди, докажи, что он не прав*). — «Да я же молчу, Вы мне рта открыть не даете!» — «Вот-вот, Вы всегда готовы на других свалить, у Вас все виноваты, только не Вы!» — «Да я же...» и т.д. и т.п. О чем идет разговор? Об Н.? Ничего подобного. Оппонент достиг своей цели, заблокировав Вашу аргументацию (а Вы ведь так готовились к этому разговору! Только вот еще не выучили способы защиты от манипуляций).

ЭФФЕКТИВНАЯ ЗАЩИТА. В подобной ситуации можно использовать два контрприема. Если не поможет первый — используйте второй.

Первый. Как только он начнет говорить вместе с Вами, сразу же измените тембр голоса, понизив его, и с настойчивой, но не раздражительной (дабы не дать повода для упрека в конфликтности) интонацией: «Потерпите, сейчас выскажетесь!» или: «Позвольте мне договорить до конца!» В этом контрприеме большее значение имеет не содержание Ваших слов, а смена тембра голоса — как будто заговорил *другой* человек. И у партнера срабатывает обычный ориентировочный рефлекс «что такое?». Правда, если применять этот контрприем три-четыре раза подряд, то по всем законам физиологии этот рефлекс угаснет и тогда, а также в других случаях, когда это не подействует, остается прибегнуть ко второму контрприему — выбить из рук оппонента это

^{1 44} Этот прием постоянно использует — в ходе диалогов — депутат В. Жириновский («не дает никому и слова сказать» — так очень часто о нем говорят).

его оружие. Правда, по времени это займет на несколько минут больше, но если надо, значит, надо.

Второй. Как только он начинает говорить вместе с Вами, сразу же оборвите свою фразу, даже на полуслове. По инерции он скажет еще три-четыре слова и... замолчит, ибо цель-то его — глушение Ваших слов. Тогда Вы начинаете говорить, и он снова начинает «глушить» (он еще не догадался, какую игру Вы с ним ведете), а Вы тотчас же вновь останавливаетесь. Как правило, третьей попытки не бывает, ибо он убедился, что его «снаряды» ложатся мимо. Возможно, попытается использовать другие приемы, но не этот. Теперь Вы можете излагать ему свои аргументы.

4.2.3.1. 4 ЗАЩИТА ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПРИЕМА «МНИМОЕ ЗАБЫВАНИЕ АРГУМЕНТОВ»

Суть этого приема в том, что оппонент, отвечая на Ваши аргументы, забывает (осознанно или непроизвольно) опровергнуть или ответить на то или иное доказательство Вашей правоты.

ЗАЩИТА. Все аргументы, которые Вы высказали в ходе дискуссии — перед Вами (помните правило «Перо и бумага») и Вы, слушая ответы оппонента, отмечаете, буквально ставите галочки, против текста тех аргументов, на которые он отреагировал, а затем: «Простите, уважаемый... но Вы не опровергли один из главных моих аргументов о том, что если...».

4.2.3.2. МАНИПУЛЯТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ОПРОВЕРЖЕНИЯ (ДЕВАЛЬВАЦИИ) ВАШИХ АРГУМЕНТОВ

Эта группа манипулятивных приемов может быть использована Вашим партнером тогда, *когда Вы уже высказали Ваши аргументы* (часть из них или все) и ему остается отреагировать на эти аргументы по одному из двух вариантов: либо признать, что Ваши доводы убедительны, либо попытаться девальвировать, обесценить их, но не путем приведения контраргументов, а попыткой переиначить значение Ваших слов, приписать Вам то, что Вы не говорили, упрекнуть Вас в некомпетентности в этом вопросе и т.п. Цель та же — сохранить собственную систему ценностей (свои взгляды, позицию, точку зрения) от разрушения ее Вами.

4.2.3.2.1. ЗАЩИТА ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПРИЕМА «ОПРОВЕРЖЕНИЕ ВАШИХ АРГУМЕНТОВ ССЫЛКОЙ НА ВАШИ СЛОВА С ИНОЙ ИХ ИНТЕРПРЕТАЦИЕЙ»

Ваш партнер: «Вот Вы говорите: «М. мне симпатична». Я понимаю, что Вы имеете в виду... Конечно, все это слухи... Хотя, с другой стороны, когда Вы сейчас сказали сами «симпатична», то получается, что у Вас есть интерес в этом деле. Разве не так?»

Понятно, на что он намекает, — на вроде бы имеющуюся у Вас предвзятость, а может быть, и корысть. Ибо именно так он интерпретировал (так ему было выгодно интерпретировать) Ваши следующие слова: «Я считаю, что М. не просто хороший специалист, но и прекрасный человек, отзывчивая, порядочная, честная, что мне, как и любому другому человеку, весьма симпатично». И вот как эти слова были им интерпретированы. Истинно сказано: на каждый роток не накинешь платок. Запретить-то говорить не запретишь, а вот научиться эффективно реагировать...

НЕУМЕЛАЯ ЗАЩИТА. Растерявшись от такого поворота событий, от такого глупого обвинения, пытаются даже отказываться от своих слов: «Ничего подобного я не говорил, я имел в виду совсем другое» и... попались, ибо на самом-то деле говорили. «Нет, говорили, и это еще раз доказывает, что Вы...» И пошел разговор в русле «говорил — не говорил». Короче, худшей защиты не придумать.

ЭФФЕКТИВНАЯ ЗАЩИТА. Она состоит из двух этапов.

Первый. Обязательно активно подтвердите, что эти слова Вы произносили (часть «да» из приема «Да — но»). Поскольку Ваш партнер ожидает обратного, то одно из его орудий Вы уже нейтрализовали.

Второй. И далее без паузы, на одном дыхании (это очень важно!): «...поскольку я этим словам придавал не такое значение, то нет смысла их так понимать; поэтому лучше вернемся к обсуждению этого инцидента; я считаю, что так, как поступили с М., — это...» — и далее, как говорится, по тексту. Принцип — без пауз.

4.2.3.2.2. ЗАЩИТА ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПРИЕМА «ОПРОВЕРЖЕНИЕ ВАШИХ АРГУМЕНТОВ ПРИПИСЫВАНИЕМ ВАМ ТОГО, ЧТО ВЫ НЕ ГОВОРИЛИ»

Ваш партнер: «Вот Вы говорите, что знание психологии убеждения — это панацея, которая поможет во всех случаях жизни убедить любого человека. Почему же тогда Вы не убедили меня? Или еще не все приемы использовали?»

Вы, разумеется, не говорили, что знание психологии — это панацея, что она поможет убедить любого и во всех случаях жизни. (И в самом деле: того, кто очень болезненно реагирует на критику, никакой логикой не взять, тут нужны другие приемы.) Ваш партнер умышленно утрирует Ваши слова, рассчитывая на неумелую защиту, когда человек в таких случаях сразу же бросается в бой (а ему-то и надо, чтобы Вы ввязались в драку): «Ничего подобного я не говорил!» или: «Вы имеете манеру искажать слова других!» — «Нет, Вы говорили, я же не глухой!» — «Нет, не говорил!» — «Нет, говорили!» и т.п. Чем заканчиваются такие диалоги, Вы, наверное, знаете.

ЭФФЕКТИВНАЯ ЗАЩИТА. Она заключается в произнесении одной только антиконфронтационной фразы, но каждое слово в которой «взвешено» на аналитических весах психориторики:

«Нет смысла спорить, говорил я это или не говорил, у нас с Вами нет свидетелей; Вы будете утверждать, что это мои слова, я буду говорить обратное — это бесполезный спор; а я дорожу не только своим, но и Вашим временем, поэтому лучше вернемся к Вашей мысли о...»

(при этом вспомните какую-нибудь его — в самом начале разговора — неконфронтационную фразу и, оттолкнувшись от нее, перекиньте мостик к своей аргументации). (**Выучите эту антиконфронтационную фразу!**)

Анализ этой фразы: во-первых, это высказывание пронизано не мыслью «я так не говорил», а идеей «этот спор бесполезен». Во-вторых, Вы, сохраняя чувство собственного достоинства («дорожу не только своим...»), все-таки его не ущемили, а поставили его интересы достаточно высоко («дорожу не только своим, но и Вашим временем» — по тексту он на втором месте, а по значимости — на первом: «не только... но...»). В-третьих, «лучше вернемся к Вашей мысли...» — эта часть фразы тоже антиконфронтационная. И надо иметь на Вас *очень* сильную негативную установку, чтобы и после таких слов продолжать выставлять обвинения. Думаю, что *не многие* Ваши партнеры по общению настолько негативно к Вам относятся. Большинство если и готовы пустить в Ваш адрес стрелы, то не смоченные в кураре (ну, а о тех, кто готов и на такое, — разговор впереди).

4.2.3.2.3. ЗАЩИТА ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПРИЕМА «ОПРОВЕРЖЕНИЕ ВАШИХ АРГУМЕНТОВ УПРЕКОМ, ЧТО ВЫ “ВОТ НИ СЛОВА НЕ СКАЗАЛИ О...”»

На самом-то деле Вы об этом говорили, но либо Ваш партнер был действительно невнимательным в эту минуту, либо у него помимо воли сработала подсознательная психологическая защита на «вытеснение» из памяти этих — нежелательных для него — слов, либо он вполне осознанно фальсифицирует Ваш монолог, намеренно упрекает Вас, желая таким образом принизить Вашу идею или просто вывести Вас из душевного равновесия. Ведя частые дискуссии со своими слушателями на лекциях и сталкиваясь с подобными приемами со стороны моих оппонентов, я пришел к выводу, что первый вариант (действительно, не слышал, был невнимательным) — весьма редкое явление. Тем более это нереально в ситуации, когда Вы ведете дискуссию тет-а-тет. А вот второе (подсознательное вытеснение) — весьма реальное явление и бывает чаще, чем третье (сознательная фальсификация). А теперь — о защите.

НЕУМЕЛАЯ ЗАЩИТА. «Вы, наверное, были невнимательны. Я же говорил об этом, когда...», или: «Я не знаю, почему Вы это не слышали. Я об этом говорил и, как кажется, достаточно четко, когда обсуждал...», или: «Ну как же не говорил?! Может быть, Вы невнимательно слушали, когда разговаривали со своим соседом!» Во всех этих трех фразах звучит упрек, а следовательно, агрессия, которая по психологическому закону индукции не может не вызвать ответную агрессию или как минимум отрицательные эмоции (кому же нравится, когда его упрекают). И теперь, когда после этих фраз Вы повторите сказанное, оно уже будет восприниматься на фоне негативной установки на Вас. А как становится понятным из всего изложенного выше, негативная установка — это блокатор принятия позиции собеседника. Но ведь Вы хотите не просто высказаться, а добиться принятия им Вашей аргументации, Вашей позиции в целом. Нет, путь упрека, пусть и косвенного, не лучшая трасса к Вашей цели.

ЭФФЕКТИВНАЯ ЗАЩИТА. *«С удовольствием еще раз повторю сказанное мною ранее о том, что...» (Выучите!)*

Комментарий. Во-первых, Вы ему дали понять, что Вы об этом уже говорили («сказанное мной ранее»), но дали понять без агрессии; во-вторых, Вы готовы воспроизвести эту информацию («повторю», но обратите внимание — «еще раз»), а в-третьих, все это говорится после слов «с удовольствием», благодаря которым Вы создаете ситуативный позитивный эмоциональный фон. И наконец, интонация: нет, не радостно-восторженная, а спокойно-деловая.

Примечание. Опыт обучения наших слушателей этому способу защиты показывает, что у некоторых возникают проблемы, вызванные... собственной антипатией к личности партнера по общению, когда тот прибегает к подобного рода уловкам. Это раздражает, это возмущает... Но оказывается, преодолеть этот подводный риф можно достаточно успешно, если быть... самому себе секретарем и напоминать себе время от времени цель — не спорить, а убедить.

4.2.3.2.4. ЗАЩИТА ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПРИЕМА «ОПРОВЕРЖЕНИЕ ВАШИХ АРГУМЕНТОВ ССЫЛКОЙ НА ФОРМАЛЬНО ДЕЙСТВИТЕЛЬНУЮ ВАШУ НЕКОМПЕТЕНТНОСТЬ В ЭТОЙ ОБЛАСТИ ЗНАНИЯ»

В пылу полемики Вы действительно иногда можете утверждать то, что относится к какой-либо узкой области деятельности, в которой Вы не специалист (например, зашел спор по какому-либо эпизоду из «далекой» истории, и в результате Вы слышите: «Но ведь так могут утверждать только специалисты-историки, а Вы, я надеюсь, себя к таким не причисляете, а?»); или зашла дискуссия по проблемам нашей экономики — и здесь у Вашего оппонента может быть подобный «аргумент»: «Как Вы можете это утверждать, если Вы не экономист, если Вы не знаете законов экономики?! Я вот, например, никогда бы не взялся утверждать, что мы уже победили инфляцию. А ведь в Вашем высказывании это важнейший аргумент, словно Вы доктор экономических наук. Ну нельзя же так!»). Короче, если Ваш партнер — опытный дискусант и при этом не большой приверженец этических норм, то для него это Ваше неосторожное слово (которому Вы, может быть, и не придавали большого значения) — прямо-таки подарок: «Как Вы можете говорить, если Вы не специалист?!» и тотчас же — обобщение: «Вот Вы всегда, между прочим, так...»

НЕУМЕЛАЯ ЗАЩИТА. Обычно, защищаясь от такого утрирования (ведь тогда ни один журналист не смеет и слова сказать по поводу экономики, ибо не экономист, а лишь журналист), пытаются доказать, что «хотя я и не специалист в этой области, но этот-то процесс знаю» или «но это же всем очевидно и не нужно быть для этого специалистом» (а ведь и правда, но поди докажи), и... увязают в дискуссии о предмете, который на самом-то деле либо плохо знают, либо не знают вообще. И подарили своему оппоненту прекрасную возможность девальвировать Ваши слова, а заодно и... Вас самих. Что ему и необходимо было — принизить эффект Вашей аргументации.

ЭФФЕКТИВНАЯ ЗАЩИТА. Если затронутый Вами из другой (не Вашей) области вопрос не относится к числу главных аргументов (а так и должно быть), пожертвуйте им, выиграв на этом следующим образом: обратив внимание партнера на то, что Вы всегда идете на компромисс или всегда готовы признать правоту другого. И сразу же, без пауз: «...поэтому вернемся к... Знаете ли Вы, что...» — и далее «по тексту». Главное при этой защите — не дать возможности Вашему оппоненту застрять на Вашем признании. Словами «поэтому вернемся», произнесенными слитно с предыдущими словами, Вы переключаете его внимание на тему разговора.

Ремарка. Автор еще раз подчеркивает: подобное возражение Вашего оппонента может быть верным лишь формально, но опровергнуть его формально верное замечание часто невозможно, а посему и не нужно. Согласитесь с ним — и Вы выиграете.

4.2.3.2.5. ЗАЩИТА ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПРИЕМА «ОПРОВЕРЖЕНИЕ ВАШИХ АРГУМЕНТОВ ССЫЛКОЙ НА АВТОРИТЕТНУЮ ЦИТАТУ»

Еще несколько лет назад этот прием был неотразим. Вот что, например, приходилось слышать автору этих строк: «Вот Вы все говорите о ведущей роли психологического фактора. А между прочим известно, что бытие определяет сознание, а не наоборот. С автором этого высказывания Вы ведь спорить не будете?! А кроме того, великий русский ученый (*поэт, писатель...*) говорил...»

Сегодня классики марксизма-ленинизма вроде как не в почете, но с приемом, когда в качестве аргумента приводится цитата, т.е. мнение весьма авторитетной личности, можно столкнуться и сейчас. При этом, обратите внимание, в приводимых в таких случаях цитатах («Да еще Достоевский сказал, что красота спасет мир, а Вы говорите...», или: «Да еще Менделеев сказал, что в любой науке столько науки, сколько в ней математики! А Вы что?! Для Вас уже и Менделеев не авторитет...», или: «А еще ведь великий Теренций сказал: «Я человек, и ничто человеческое мне не чуждо». А Вы меня упрекаете в обычной человеческой слабости!», или: «А еще классик говорил, что в России две напасти — дураки и дороги, а Вы говорите!..» Нет, правильно говорит народная мудрость: «Горбатого только могила исправит» и т.д. и т.п.) содержатся обычно не аргументы, а тезисы, не доказательства, а утверждения. Чаще всего в таких случаях оппонент полагает, что имени автора этой цитаты уже достаточно (как,

помните, раньше: «Это же Ленин сказал» — и все!) для доказательства тезиса. Аргумент подменяется мнением!

НЕУМЕЛАЯ ЗАЩИТА обычно состоит в стремлении принизить авторитетность автора (народа...) приведенной цитаты: «Ну причем тут К.?!» или того хуже: «Мало ли что К. говорит!» Результат? «Ну, я смотрю, для Вас никакие авторитеты вообще не существуют, о чем тогда с Вами говорить?!» И он достиг своего — его убеждения остались в прежнем виде.

ЭФФЕКТИВНАЯ ЗАЩИТА. (1) Если Ваш партнер произнес цитату как бы между прочим и не стал делать из нее «аргумента» — проигнорируйте этот ход (как бы: к делу это не относится). Если же это не так, то (2): *«К., безусловно, авторитетен, и Вы согласны, что слова «авторитет» и «доказательство» не синонимы; поскольку здесь мы с Вами не расходимся, то давайте вернемся к (аргументам)…»*

Внимание! Эту антиконфронтационную фразу (*лучше выучить*) Вы произносите на одном дыхании, без пауз. Что в результате скорее всего дойдет до сознания Вашего партнера? Подтверждение Вами, что он цитировал действительно авторитетного человека (уже приятно). Что еще? «Что-то о каких-то синонимах... в чем-то мы с ним не расходимся... Ладно, посмотрим, что он там в следующий раз...» Прием нейтрализован. Залп из «авторитета» — мимо. Но главное — Вы не дали повода упрекнуть Вас в пренебрежении к «великому русскому...», ушли от конфликта, который и был скорее всего конечной целью оппонента (ибо не было у него настоящих аргументов). Но эта же цель иногда бывает и основной, о чем свидетельствуют манипулятивные приемы четвертой группы. Но вначале — еще об одной группе приемов, когда Ваш оппонент как бы пытается убедить Вас с помощью своих аргументов.

4.2.3.3. МАНИПУЛЯТИВНЫЕ ПРИЕМЫ «АРГУМЕНТИРОВАНИЯ»

4.2.3.3.1. ЗАЩИТА ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПРИЕМА

«ЗАГОВАРИВАНИЕ»

Ваш оппонент стремится утопить Вас в лавине малозначимых слов, перемежая свои аргументы этими словами.

ЗАЩИТА. См. описание приема «Перо и бумага», суть которого — напомню — в фиксировании на бумаге всего того, что говорит Ваш оппонент. А затем: «Прекрасно!.. А теперь, если позволите, я прямо по пунктам Ваших

аргументов...» Есть вероятность, что Ваш оппонент вдруг обнаружит, что ему надо прямо сейчас идти, как было однажды с Вашим покорным слугой

...Не понравилось как-то одному моему начальнику, как я составил по его просьбе документ. И он стал его критиковать, приводя свои аргументы против такого стиля составленного письма. А я — писал и не стеснялся его «притормаживать». А когда он закончил одиннадцатым (не он считал, я считал!) аргументом, я сказал: «Хорошо. Я, если позволите, готов ответить на все Ваши замечания». И вдруг в ответ: «Знаете, мне сейчас некогда. Давайте так: если Вы убеждены, что написали все правильно, все по Вашей науке, — пусть будет так, посмотрим, что из этого получится». Господи, почему бы в самом начале так не сказать?! А все очень просто: он рассчитывал утопить меня в море своих аргументов, он рассчитывал подавить меня не их качеством, а количеством, т.е. попросту заговорить меня. А поскольку за качество он не был уверен, то не был и уверен, что я не опровергну их. А поскольку испытывать поражение не хотел (тем более — от подчиненного), вот и — «мне сейчас некогда». Разумеется, я дал ему возможность выйти из этого положения с честью, ответив, что «может быть, Вы и правы, но, как справедливо Вы сказали, пусть нас рассудит практика. Полностью согласен с Вами. Хорошо. До свидания».

Как видите, я, наряду с приемом «Перо и бумага», еще использовал и защиту от «заговаривания».^{45 1}

4.2.3.3.2. ЗАЩИТА ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПРИЕМА «ПЕРЕВОД СТРЕЛКИ»

В ходе диалога по поводу представленного Вами проекта Ваш оппонент говорит: «Я считаю, что данный проект не годится. А если у Вас есть другое мнение — пожалуйста, Ваши доказательства!». Представив тезис («проект не годится»), и не представив аргументы в его обоснование (скорее всего их просто у него нет), он взваливает бремя доказывания на Вас, переводит стрелку на Вас.

НЕУМЕЛАЯ ЗАЩИТА. «Хорошо, сейчас докажу» и начинаете доказывать экспромтом, без заранее подготовленной аргументации (ибо у Вас и в мыслях не было, что такое нужно доказывать, что такое может случиться) и, как правило, терпите поражение.

¹ 45 Правда, в описанном случае мною был использован и еще один прием нейтрализации агрессивного настроения моего начальника, но об этом приеме, именуемом «Золотые слова», я писал в другой книге (упомянутой «Как убеждать в своей правоте»).

ЭФФЕКТИВНАЯ ЗАЩИТА. «Извините, но в соответствии с правилами диалога доказывает тот, кто утверждает. Вы утверждаете, что проект не годится, Вам и доказывать. Слушаю Вас внимательно».

4.2.3.4. МАНИПУЛЯТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ПРОВОЦИРОВАНИЯ КОНФЛИКТА

4.2.3.4.1. ЗАЩИТА ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПРИЕМА «МЕЛКИЕ УКОЛЫ»

Здесь прямая цель Вашего оппонента — вывести Вас из душевного равновесия, создать конфликт и по возможности Вашими руками. Мы видели, что эта цель могла присутствовать и при использовании других манипулятивных приемов ведения дискуссии. Но там она была как бы в подтексте, здесь же — основная. Не желая быть обвиненным в срыве диалога, оппонент провоцирует Вас на начало конфликта. «Уж больно Вы щепетильны (*чувствительны, ранимы, субъективны, пристрастны...*)» — и все это произносится без агрессивной интонации, как бы даже с сожалением и, конечно, со скрытой иронией.

НЕУМЕЛАЯ ЗАЩИТА. «Нет, это скорее на Вас похоже» или: «Между прочим, про Вас тоже говорят, что Вы...» — иначе говоря, по принципу: «А ты-то кто такой?!» Результат: развитие диалога идет по сценарию спора Шуры и Паниковского.

ЭФФЕКТИВНАЯ ЗАЩИТА. Если подобные шпильки, другие мелкие уколы не носят характера явного оскорбления (об этом — ниже), то единственно эффективное средство нейтрализовать этот прием — его игнорирование. Вы не расслышали. А если расслышали, то *не поняли, что это в Ваш адрес*. И когда оппонент заметит, что эти его снаряды — мимо, может быть по инерции он еще раз или два прибегнет к этому приему (испытать Вас на прочность духа), но не больше, ибо ясно — не работает.

4.2.3.4.2. ЗАЩИТА ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПРИЕМА «ЯВНОЕ ОСКОРБЛЕНИЕ»

Это та ситуация, когда агрессию не заметить нельзя, просто невозможно: имеет место явное оскорбление, за которое в прошлые века давали пощечину, вызывали на дуэль. Сегодня — другой век, сегодня шпагой является слово, которое в умелых руках позволяет достичь большего. Но то — в умелых руках. А часто...

НЕУМЕЛАЯ ЗАЩИТА. После услышанного в свой адрес явного оскорбления,

в лучшем случае: «Я не желаю больше с вами разговаривать и не хочу больше с вами работать (*или: общаться, вести деловые переговоры...*)»,

в худшем случае — «А ты сам-то!...».

Но и то и другое недальновидно. А заглядывать в будущее совсем не грех. Это сейчас, после его оскорбления, когда Вы по макушку в отрицательных эмоциях от этих его слов, — сейчас Вы, разумеется, не верите, что пройдет некоторое время и Вы снова будете с ним в дружеских отношениях. В этой связи вопрос: было ли с Вами такое, чтобы Вы в конечном счете все-таки помирились с человеком, который когда-то давным-давно Вас явно оскорбил? Проживший не один десяток лет на земле человек определенно скажет «было». Правда, тогда, когда это происходило (явное оскорбление), он определенно не верил, что дружба, добрые отношения будут восстановлены. Не верил и... сжигал мосты. И потребовалось много лет, чтобы построить *мост заново*, тем более что заново строить труднее, чем отремонтировать, заменив две-три балки. Впрочем, автор, приводя ниже вариант психологически обоснованной защиты, вовсе не это (не только это) ставит во главу угла.

ЭФФЕКТИВНАЯ ЗАЩИТА. Цели защиты в этом случае:

- а) уберечь себя от возможных дальнейших оскорблений,
- б) сохранить свое достоинство,
- в) не разводить костер на мосту.

А достичь всех этих *трех целей*, явно разных по своей направленности, можно одной лишь фразой, точнее — «формулой торможения»: «*Я Думаю, Что Нам Лучше На Время Прерваться*», в которой практически каждое слово несет самостоятельную психологическую нагрузку (**Выучите!**).

В отличие от фраз из предыдущих защит здесь на первом месте стоит Ваше «Я» («Я думаю...»), поскольку речь идет уже о личном, а не о деле. Далее. «Я думаю» психологически выгоднее, чем «я считаю». В последнем больше безапелляционности, а следовательно, больше агрессии. (А проявление агрессии, даже ответной, *не входит в перечисленные выше три цели*.) На четвертом месте стоит слово «нам» (вместо более часто употребляемого в таких ситуациях слова «мне») — этим словом Вы показываете, что *в принципе* у Вас установка на «совместность», на «общность» интересов. В принципе. Конечно, Ваш партнер, только что оскорбивший Вас, не будет так *рационально анализировать* эту

восьмисловную фразу. Но определенно можно утверждать одно: услышанное им «нам» *не усилит* его установку на конфронтацию с Вами, уберет Вас от возможных дальнейших оскорблений, а может быть, и несколько приглушит эмоциональный пожар, тем более что вслед за объединяющим «нам» прозвучало *позитивное* слово «лучше», хотя такой партнер в этой ситуации ожидает услышать от Вас негативные слова. Следовательно, словосочетание «нам лучше» не дает повода для продолжения или усиления агрессии. А поскольку Вы не сторонник конфронтации (конфликты всегда вызывают у Вас неприятное чувство), то чтобы *без потерь* избежать конфликта, Вы используйте знания психологической науки. И Ваше последующее «на время» как раз и подчеркивает Вашу установку: Вы верите в лучшее развитие событий потом, в будущем. Эта же позиция подчеркивается и последним словом «прерваться», а не «прекратить». Итак, фраза **«Я Думаю, Что Нам Лучше На Время Прерваться»** менее конфронтационная, чем фраза «Я больше не желаю иметь дело с таким человеком, как вы» — чувство собственного достоинства вроде как сохранили, от дальнейших оскорблений тоже вроде бы (!) ушли, а вот будущему явно навредили, ибо получается, что фактически пообещали — «никогда». Как не следует обещать «деве юной любви вечной на земле», так и не следует обещать «никогда не буду с тобой разговаривать». Пути Господни неисповедимы, вот почему никогда не говорите «никогда».

Завершая описание защит от манипулятивных приемов ведения дискуссии, изложим общие правила:

1. *Ведя дискуссию, убеждая, аргументируя, не уподобляйтесь глухарю — бдите!*
2. *Прежде чем отвечать в ходе дискуссии на вопросы оппонента, решите: а стоит ли, не уводит ли это дискуссию в сторону.*
3. *Игнорируйте мелкие шпильки в свой адрес, ибо Вы свято уверены, что о Вас никто и ничего плохого и подумать-то не может, не то что сказать.*
4. *Не хлопайте дверью — себе же будет дороже (мало того, что обязательно подскочит давление, еще и — «гора с горой не сходится, а человек с человеком...» — помните?).*

А в итоге — ведите в дискуссии **свою** ладью, обходя подводные рифы, преднамеренно или непреднамеренно построенные Вашим партнером, обходя их с помощью науки «психология риторики». И тогда шанс достичь своего берега,

но теперь уже совместно с собеседником, увеличится — за то не только теория психологической науки, но и практика.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящей работе представлена попытка автора проанализировать в социально-психологическом аспекте ряд оснований для формирования концепции "педагогика повышения квалификации".

Автором обосновано положение о том, что система повышения квалификации - единственный общественный институт, назначение которого - *перестройка профессиональной деятельности* руководящих кадров и специалистов.

Поскольку профессиональная деятельность регулируется системой психологических установок, сформированных предшествующим опытом, то процесс повышения квалификации (усовершенствования, переподготовки) - это процесс перестройки системы профессиональных установок, т.е. процесс психологической перестройки определенных систем личности.

Поскольку система ИПК является единственным общественным институтом, назначение которого - перестройка психологии человека (специалистов, руководителей), а психологическая перестройка - это центральное звено в реализации всех реформ и преобразований, то, следовательно, системе повышения квалификации должна принадлежать особая, центральная роль в перестройке общества в целом.

Но та система повышения квалификации, которая сложилась к настоящему времени, не отвечает своей роли в перестройке общества. Процесс обучения специалистов и руководителей не имеет не только теоретического

анализа дидактики, но и концептуальной модели, определяющей основные принципы преобразования системы профессиональных установок человека. В системе педагогических наук "педагогика повышения квалификации" отсутствует не только де-юре, но и де-факто.

Исходя из особой роли системы институтов повышения квалификации (ИПК) в перестройке психологии людей, автором предпринята попытка обозначить на разных уровнях обобщения основания для разработки концепции "педагогика повышения квалификации".

Автором обосновано положение, что эта концепция может базироваться на результатах психологической науки и, в частности, на основных положениях социальной психологии. Обоснованием сказанного является анализ специфики объекта и предмета педагогической деятельности в системе ИПК, а также специфика самого процесса обучения (дидактики повышения квалификации) как перестройки системы психологических установок.

При анализе стратегии перестройки профессиональных установок слушателей (т.е. при самом обобщенном уровне анализа) автором выделяются три этапа преобразования профессиональной деятельности слушателей преподавателем ИПК в ходе учебного занятия. Автором обосновывается необходимость в каждом этапе как самостоятельном процессе: в диагностике актуальных установок слушателей, в разрушении негативных актуальных установок, в формировании новых профессиональных установок. При этом показывается неизбежность снижения эффективности обучения, когда на практике эти этапы не реализуются.

Наряду с описанием каждого этана в цикле перестройки профессиональной деятельности автором обосновывается принцип отбора содержания учебного материала (по результатам соотношения актуальных и идеальных установок). Особое место уделяется обоснованию конечной цели

педагогического воздействия преподавателя: включение слушателями позиции преподавателя в собственную систему ценностных ориентации, т. е. не только понимание (как средство, а не цель), но и интериоризация (принятие) позиции преподавателя.

При анализе тактики перестройки профессиональных установок слушателей (т.е. на следующем уровне обобщенности анализа) автором обосновывается положение, что центральным элементом педагогической деятельности преподавателя ИПК в аудитории слушателей является убеждающее воздействие. Показав, что в традиционной педагогике процесс убеждения не связывается с дидактическим процессом и лишь на уровне декларации обосновывается его место в учебно-воспитательном процессе, разработана и представлена модель процесса убеждающего воздействия.

Моделируются основные элементы цепи взаимодействия преподавателя (индуктор) и слушателя (реципиента), активность каждой из них в той или иной фазе процесса убеждения. Особое место уделяется анализу психологических барьеров, естественное возникновение которых обосновывается наряду с изложением психологической тактики их преодоления.

На третьем более низком уровне обобщенности анализируется техника воздействия преподавателя на слушателей при перестройке их профессиональных установок. Описываются конкретные правила и приемы аргументации и контраргументации в процессе педагогического воздействия, обосновывается эффективность их влияния на процесс перевода слушателями позиции преподавателя в собственную систему ценностей.

Особое внимание уделяется обеспечению процесса принятия слушателями персонифицированной части сообщения преподавателя, т.е. принятия его личностных особенностей (что является необходимым, хотя и недостаточным условием принятия сообщения в целом).

В итоге на всех трех уровнях анализа процесса обучения при повышении квалификации - стратегии педагогического воздействия, психологической тактики и техники этого воздействия - представлены те достижения психологической науки (преимущественно - социальной психологии), которые могут лечь в основу концепции "педагогики повышения квалификации".

В заключение следует отметить, что автор, не претендуя на разработку теории или даже концепции "педагогики повышения квалификации", полагал бы привлечь данной работой внимание педагогов и работников системы ИПК, во-первых, к особой роли и месту системы и перестройке общества в целом, в перестройке психологии людей; во-вторых, к иному, чем в традиционной педагогике, взгляду на процесс обучения в ИПК как на процесс перестройки системы установок и, в-третьих, на возможность уже практического использования тактик и технических приемов педагогического воздействия на слушателей. Автор будет вполне удовлетворен, если эти три цели окажутся достигнутыми.

С уважением,

ПАНАСЮК Александр Юрьевич <i>Профессор, доктор психологических наук,</i> <i>академик Международной академии</i> <i>психологических наук, Международной академии</i> <i>акмеологических наук, Академии имиджелогии</i> Тел.:+7(916) 684-09-20; +7(496) 739-10-40 E-mail: 08-11-40@mail.ru Сайт: www.pan-alex-u.ru Skype-телефон - panalexu
--