

ТРАНСФОРМАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ЛОГИЧЕСКИЕ УРОВНИ И КОУЧИНГ

Притворова А. А. - магистр практической психологии,
МВШСЭН, г. Москва, Россия

Аннотация. Трансформационное обучение — современная концепция обучения, основанная на теории логических уровней обучения Бейтсона. Коучинг – один из тех процессов, в которых происходит трансформационное обучение.

Ключевые слова: *трансформационное обучение, логические уровни обучения, Грегори Бейтсон, коучинг*

Annotation. Transformative learning is one of the central concepts of adult learning (based on theory of logical levels of learning by Gregory Bateson). One of the processes where transformative learning can be easily organized is coaching.

Keywords: *transformative learning, logical levels of learning, Gregory Bateson, coaching*

Новые способы обучения и новые концепции обучения актуальны в начале XXI века, особенно для практиков работы с людьми в организациях (бизнес-тренеров, коучей, организационных психологов). Количество данных возрастает сейчас экспоненциально, в некоторых областях знания, например, программировании, навыки и знания устаревают буквально за год. Устройства и инструменты для взаимодействия с внешним миром изменяются уже не из поколения в поколение, но каждые 5-10 лет. Всё это закономерно ставит вопрос об обучении человека, в том числе профессиональном — как оно может быть изменено и ускорено.

В данной статье дан краткий обзор концепции трансформационного обучения (которая в последние годы становится всё более популярной в США и Европе, но в России пока не приобрела широкой популярности) и ее

теоретических предпосылок — а также высказаны некоторые предположения о том, почему коучинг является процессом трансформационного обучения.

Трансформационное обучение

Из всех концепций обучения взрослых людей в последние годы концепция трансформационного обучения Д. Мезирова приобрела наибольшую популярность. Он определяет трансформационное обучение как «социальный процесс конструирования и присвоения субъектом новых интерпретаций смысла его опыта — и принятия этих интерпретаций как руководства к действию». Причем в качестве субъекта может выступать не только отдельный человек, но и организация.

По мысли Мезирова, для трансформационного обучения необходимо не только провоцировать в субъекте новые смыслы и интерпретации, активизируя критическую переоценку его прошлого опыта, но и способствовать его активным действиям в соответствии с этими новыми смыслами и интерпретациями. Вообще осознанность и осознание занимают серьезное место в концепции трансформационного обучения.

Таким образом, самые значимые трансформации в процессе обучения — это трансформации самоопределения и самоописания. К ним примыкают (по значимости для осмысления и действия) трансформации жизненных перспектив, представлений субъекта о возможном и желательном будущем.

Концепция трансформационного обучения Мезирова широко принята в современном мире. Она в свою очередь основана на концепции логических уровней научения Грегори Бейтсона.

Уровни трансформационного обучения

Впервые идея о логических уровнях научения и коммуникации была выдвинута в работах Грегори Бейтсона, антрополога и кибернетика. Она основана на теории логических типов Бертрانا Рассела, которая, по мысли Бейтсона, может быть применена не только к предметам и объектам, но и к

различным процессам, например, научению. Применительно к научению теория логических типов выглядит следующим образом.

Нулевой или самый простейший уровень научения — это линейный отклик на изменение окружающей среды. Например, человек «научился» «различать» по бою часов, что наступает двенадцать часов и что пора доставать свой обед — это и есть обучение нулевого уровня. Такого рода обучение диагностируется в лабораторном научении животных (хотя даже в опытах Павлова присутствуют и другие уровни научения, о которых пойдет речь дальше), в генетическом детерминировании, в простых электронных цепях и так далее.

Первичное научение — научение-I — это способность субъекта научения давать на одно и то же изменение разный отклик в разных контекстах. Так, например, совокупное привыкание или обусловливание в экспериментах Павлова, при котором собака после научения выделяет слюну в ответ на звонок (а до научения — не выделяла) — является научением первого уровня, если его рассматривать цельно. Научение-I уже обязательно предполагает рассмотрение контекста.

Для объяснения уровня научения-II Бейтсон вводит понятие «контекста контекста», который определяет выбор из разных наборов откликов: «Научение-I есть изменение специфичности отклика благодаря исправлению ошибок выбора внутри данного набора альтернатив. Научение-II же есть изменение в процессе научения-I, т.е. корректирующее изменение набора альтернатив, из которых делается выбор; либо это есть изменение разбиения последовательности опыта...». На эту же возможность указывает и Вацлавик: «...вместе с приобретением знаний или навыков, также есть и место процессу, который делает само это приобретение значительно проще. Другими словами, человек не только учится, но и учится учиться».

В качестве наглядного проявления неотрефлексированного научения-II Бейтсон приводит, например, достаточно хорошо известный и изученный в психологии феномен "переноса" (трансфера). Результативность же психотерапии по Бейтсону определяется как раз научением-III, то есть замещением предпосылок, полученных при научении-II. Как было сказано выше, успех трансформационного обучения также зависит именно от такого рода изменения базовых предпосылок поведения. Но такого рода трансформация «уже само по себе несомненный подвиг, если принять во внимание самоподтверждающийся характер этих предпосылок, а также их более или менее бессознательную природу...».

Бейтсон в результате экспериментов с дельфинами приходит к выводу, что «ставя млекопитающее в положение неправоты согласно его собственным правилам осмысления важных отношений с другим млекопитающим», можно вызвать у него не только «крайнюю боль и дезориентацию», но и «способствовать творчеству», и что живое существо или система «выталкивается на уровень научения-III "противоречиями", генерируемыми на уровне научения-II», а следовательно можно ожидать, что именно разрешение этих противоречий будет позитивным подкреплением на уровне обучения-III. Но при этом необходимо сохранять «отношения» (контекст контекстов контекстов) с субъектом обучения. Это дает нам некоторые ключи к тому, как может быть организовано трансформационное обучение.

Инициирование трансформационного обучения

По Мезирову, в трансформационном обучении субъект, как правило, проходит следующие этапы: ситуация дезориентирующего выбора; ревизия своих исходных предпосылок; осознание того, что недовольство не единично и что другие субъекты переживают сходную трансформацию; изучение других вариантов ролей, отношений и действий; планирование; получение

знаний и навыков для воплощения планов; создание новых отношений и взаимодействий; выстраивание своей компетентности и уверенности в новой роли.

Как мы видим, процесс обучения, также как и у Бейтсона, начинается с внутреннего противоречия или парадокса, с которым сталкивается обучающийся субъект. Но при этом субъект должен иметь некоторую свободу для обучения, чтобы он мог пересматривать свои верования, объяснения, смыслы — и согласовывать их с другими. В том числе это важно для обучения на рабочем месте и в процессе работы. Создание и обеспечение таких коллективных процессов, в частности, является ключом к созданию самообучающейся организации.

Трансформационное обучение должно включать в себя как парадоксальные и стрессовые ситуации, так и базовую поддержку и одобрение (которую в случае с дельфином олицетворяла рыба), а также поощрение субъекта к переосмыслению его опыта и самих схем, которыми он пользуется для создания этого опыта и осмысления его.

Например, популярная теория авторства Эдгара Шейна утверждает, что для того чтобы обучение происходило, «тревога выживания» должна быть больше «тревоги обучения». Но на основе его слов можно предположить, что «тревога выживания» в его терминологии означает не столько непосредственно беспокойство за своё физическое выживание, сколько «продолжение существования в рамках данной системы (контекста)». А это, в свою очередь, может быть как очень тесно связана с физическим выживанием в случае взаимодействий родителей с детьми, так и почти не связана, например, в случае трансформаций в организации или в процессе школьного обучения.

Теория двух петель обучения Аргириса и Шона также содержит концепцию «двойной петли обучения»: на первой стадии субъект оперирует

прежней схемой, на второй исследует решения в рамках новой схемы. Вообще после модели Курта Левина о последовательности «размораживание — изменение — замораживание» концепт второго порядка стал очень популярен, поскольку он как бы увязывал стадию «изменения» с другими классическими моделями — творчества, трансформации и обучения.

В трансформационном обучении речь идет, перефразируя Бейтсона, о постановке субъекта «в положение неправоты согласно его собственным правилам осмысления важных отношений с другим» субъектом — но при этом необходимо сохранение базовой поддержки, которая стимулирует субъекта на поиск и опробование новых способов взаимодействия и осмысления этого взаимодействия.

За последние годы концепция трансформационного обучения претерпела некоторые существенные дополнения: в ходе экспериментов стало понятно, что сугубо рациональный подход не дает нужного эффекта, а необходимо также инициировать и учитывать эмоциональное и бессознательное (имплицитное) обучение, отношения в процессе обучения («трансформационное обучение не независимый акт, а взаимно зависимые отношения, построенные на доверии») и коллективное бессознательное.

Коучинг и трансформационное обучение

В процессе трансформационного роль коучинга может быть очень и очень существенной, поскольку коучинг сочетает в себе

- парадоксальные техники, активизирующие творческий потенциал;
- вызовы для клиента,
- поддержку его как целостного существа;
- техники, провоцирующие субъекта на переосмысление его опыта с целью достижения «более широкого и дифференцированного, гибкого и интегрирующего осмысления своего опыта, которое может быть использовано на практике»;

— эмоциональное обучение и взаимодействие, которое включает как внимание к эмоциональным состояниям, так и развитие умения ими управлять;

— глубокие отношения трансформации, построенные на доверии;

— внимание к бессознательным процессам и утилизация их.

Как пишет Грей, концепция развивающего коучингового диалога интегрирует в себя концепцию психологии конструктивизма, согласно которой люди активно извлекают смысл из своего опыта, как самостоятельно, так и в отношениях и взаимодействиях с другими. Таким образом, коуч в рабочей среде создает дополнительную систему взаимодействия, которая провоцирует субъекта на поиск новых смыслов и способов действия.

Кроме этого, в процессе создания важно учитывать уровень развития и осознанности субъекта, и предлагать ему лишь те вызовы и развивающие ситуации, которые соответствуют этому уровню. То есть, начальный уровень дезориентации должен быть осознанным и осознаваемым, но не настолько, чтобы были окончательно утрачены уверенность в себе и мотивация к дальнейшей деятельности. Задача — создать для субъекта такие «бросающие вызов контексты, которые позволяют безопасно проживать противоречия и парадоксы».

В процессе коучинга субъект в большинстве случаев сам выбирает свои цели, но коуч бросает ему вызовы, которые могут эти цели расширять, углублять и видоизменять. Но вызов клиенту является лишь одной из многих парадоксальных коучинговых стратегий. Кроме этого, в коучинге применяются парадоксальные вопросы (имеющие сходство с традиционной в парадоксальной терапии техникой «предписания симптома»), например, «Как обострить проблему?». К парадоксальным же относятся и вопросы о выходе за ограничения клиента и его объяснения происходящего: «А может

быть, Вы слишком трусливы, чтобы спорить с руководством? Или, может быть, Вы наоборот хотите сделать жизнь этой сотрудницы легкой и удобной?», «Возможно ли, что тебе не идей не хватает, а ты просто трусишь?»).

Кроме того, к парадоксальным «пост-рациональным» техникам относится и использование историй и метафор в процессе коучинга, во многом наследующее Милтону Эриксону. Во многом «парадоксальными» являются также техники самонаблюдения и осознания реальности, концентрации на определенных деталях происходящего, предложенные Голви. Здесь и простые приемы вроде концентрации на вращении мяча в момент подачи, которая позволяет отвлечься от представлений субъекта о «правильном» и «неправильном» и позволить работать бессознательному или «второму Я», — и более сложные приемы, например, «сыграть роль хорошего игрока».

Таким образом, коучинг является процессом трансформационного обучения и сама его технология представляет собой гармоничный сплав многих компонентов, необходимых для трансформационного обучения, и может использоваться как в качестве отдельного обучающего процесса, так и в комплексе с другими (тренингами, психотерапией и т. д.).

Заключение

Трансформационное обучение — концепция, которая до сих пор активно развивается и дополняется, но несет в себе большой практический потенциал для организации любых видов обучения, как общих, так и узко профессиональных. Она имеет мощную теоретическую базу и может быть в будущем стать одной из ключевых и общепринятых концепций обучения.

Коучинг — молодая и быстро развивающаяся практика работы с человеческим потенциалом, где сочетаются такие оппозиции как «поддержка — вызов», «уверенность — движение», «бессознательное — сознательное»,

«имплицитное обучение — сознательное обучение», что делает его уже по самой своей структуре процессом трансформационного обучения. Поэтому использование коучинга при профессиональном обучении и трансформациях организаций может быть в будущем научно обосновано и рекомендовано.

Литература

1. Бейтсон Г. Экология разума. М.: Смысл. 2000.
2. Бейтсон Г., Бейтсон М. Ангелы страшатся. М.: Технологическая школа бизнеса, 1994.
3. Вацлавик П., Бивин Д., Джексон Д. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия. М.: ЭКСМО Пресс, 2000.
4. Гэллуэй (Голви) У. Т. Теннис: психология успешной игры. Олимп-Бизнес, 2010.
5. Дилтс Р. Коучинг с помощью НЛП. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004.
6. Зиммерль В., Зиммерль К. Коучинг. Вперед, от ресурса к цели. М.: Издательство Вернера Регена, 2007.
7. Клаттербак Д. Командный коучинг на рабочем месте: технология создания самообучающейся организации. М.: Эксмо, 2008. С. 20
8. Лотман Ю. М.. Феномен культуры. Чему учатся люди. Статьи и заметки. М.: Центр книги Рудомино, 2010 г.
9. Уитворт Л., Кимси-Хаус Г., Сэндал Ф. Коактивный коучинг. М.: Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2004.
10. Argyris C. (1990) *Overcoming Organizational Defenses, Facilitating Organizational Learning*, Allyn and Bacon, Needham Heights, MA, ISBN 0-205-12338-4.
11. Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.

12. Baumgartner L. M. An Update on Transformational Learning. New Directions for Adult and Continuing Education. Special Issue: The New Update on Adult Learning Theory. Volume 2001, Issue 89, pages 15–24, Spring 2001.
13. Bloom, J. W. (2004), 'Patterns That Connect: rethinking our approach to learning,
14. Elkins, S.L. (2003) 'Transformational Learning in Leadership and Management Positions' Human Resource Development Quarterly 14 (2) 351-358.
15. Gray D. E. Executive coaching – towards a dynamic alliance of psychotherapy and transformative learning processes. School of Management, University of Surrey. Management Learning. 2006. 37(4) 475-497.
16. Lawrence S. Bale. Gregory Bateson's Theory of Mind: Practical Applications to Pedagogy. 1992. Published online by Lawrence Bale, D&O Press, Nov. 2000 URL: http://www.narberthpa.com/Bale/lbale_dop/gbtom_patp.pdf.
17. Lewin K. (1936). Principles of topological psychology. New York: McGraw-Hill.
18. McWhinney, W. (1992); Paths of Change, Strategic Choices for Organizations and Society, Sage Publications, Newbury Park.
19. Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.
20. Newman M. DEFINING THE ENEMY: Adult Education in Social Action. 1994, Stewart Victor Publishing, Sydney
21. Schein E. The Anxiety of Learning - The Darker Side of Organizational Learning URL: <http://hbswk.hbs.edu/archive/2888.html>

22. Taylor E. W. Building Upon the Theoretical Debate: A Critical Review of the Empirical Studies of Mezirow's Transformative Learning Theory. *Adult Education Quarterly* Fall 1997 vol. 48 no. 1 34-59. Antioch University—Seattle.