

ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА И ПОСРЕДНИЧЕСТВО

Посредничество¹ – одна из функций любой социальной работы. Поэтому важно разобраться, какое место данная функция занимает в той или профессиональной деятельности, направленной на помощь людям. Например, социальный работник в силу характера своей деятельности объективно выступает в роли посредника между государством или общественными организациями, представителем которых он чаще всего является, и клиентом, которому необходима социальная помощь в решении той или иной проблемы. Такая деятельность осуществляется тогда, когда социальный-работник не может предложить пути и средства разрешения проблем клиента самостоятельно или в своем учреждении. В этой ситуации он выступает

¹ Посредник – лицо, с помощью которого ведутся переговоры. Посредничество – содействие соглашению, сделке (С.И. Ожегов)

посредником, т. е. лицом, которое по поручению (запросу) клиента осуществляет всю работу, направленную на то, чтобы последний мог решить какую-то важную для него задачу, связанную с насущными потребностями (например, чтобы его приняли в соответствующем учреждении, организации или чтобы его принял специалист, который может помочь в решении существующей у человека проблемы и т. п.).

Так ли это в других видах работы с людьми? В частности, в работе преподавателя высшей школы, осуществляющего подготовку практических психологов. Чтобы ответить на этот вопрос, начнем с того, что обратимся к материалам, отражающим понимание сути, роли и места посредничества в развитии человека.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что концепция *посредничества* в образовании детей построена на идее о соотношении идеального и наличного способов видения мира, которое возможно не иначе, как поиск способа видения мира другим и способа его обращения на себя (Б.Д. Эльконин, 2001). Это существенно отличает ее от *нормативно-функциональной* педагогики, которая видит в учителе прежде всего носителя определенных профессионально-ролевых функций (обучение, воспитание, оценивание, консультирование). Суть понятия «посредник» хорошо отражена в следующей цитате:

«..... посредник как особая персона (или коллектив – собрание персон) появляется и обнаруживается в жизни тогда, когда в ней "рвется связь времен". В этот момент так называемая "трансляция культуры" перестает быть автоматизмом и становится проблемой; возникает трудность в переходе ("переливе") родового времени ("большого времени культуры") во время жизни человека. Здесь и появляется та первая особенность, которая характеризует поведение посредничающих: они должны не закрывать со-

бою, а наоборот, выражать и олицетворять, т. е. в своем телесном и жизненно-пластическом материале являть иное – идею родовой жизни как реальность. В этом смысле личность посредничающего (если исходить из современных представлений о личности и личностности) оказывается весьма странным образованием. Ее невозможно понять как состав и структуру неких свойств (характера, темперамента и т. п.). Наоборот, все эти и иные свойства существуют лишь затем, чтобы быть выразительным представлением не самих себя, а иного – быть лицом, выражением и воплощением, т. е. плотью реальности идеи, ее, выражаясь метафорически, "кожно-нервно-мышечной" организацией. Но ведь эта функция не возникает автоматически ("сама по себе"). Нужна определенная работа с собой, связанная с "вхождением" в реальность идеи, с перевоплощением и, главное, воссозданием этого вхождения и перевоплощения. Итак, пересечение совершенства с наличностью должно быть проиграно на теле самого посредничающего. Это значит, что сам он (или они) должен в буквальном смысле слова уподобиться идеалу, полно воплощающему в себя реалию идеи, пережить и прочувствовать эту реалию, причаститься ей (стать ее частью)» [5, с. 75, 76].

Опираясь на такое понимание, мы можем говорить о том, что применение термина «посредник» вряд ли корректно при анализе обучения взрослых, особенно когда речь идет о помогающих профессиях. Собственно посредническая функция педагога в высшей школе теряет свою центральную роль, так как взаимодействие между субъектами процесса обучения уже происходит не в системе обязательного образования и отношений «ребенок – взрослый», а между взрослыми как «равными» (имеющими все необходимые базовые ресурсы развития), психологически зрелыми личностями. Взаимодействие с миром, процессы интерио- и экстериоризации позволяют человеку со временем достичь той стадии психологической зрелости, когда поиск способа видения мира другим и способа его обращения на себя теряет свое центральное значение, так как во внутреннем мире личности уже достаточно собственных ресурсов, обеспечивающих самостоятельную возможность полимодального отражения мира и эффективного взаимодействия с ним. При этом ценность Других не теряет своей значимости, но приобретает иное качество. Психологически зрелая личность и Другой становятся равными партнерами по диалогу. В терминологии Б.Д.Эльконина это может звучать как «диалог причащенных»².

Имеющийся в мировой практике опыт показывает, что в профессиональном образовании взрослых, направленном на освоение помогающих профессий может быть эффективно применен подход, который получил название

«лично ориентированное обучение» (К. Роджерс), где субъекты взаимодействия рассматриваются как партнеры в диалоге (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М. Бубер) и признается их самоценность и равноценность. В контексте такого понимания процесс обучения взрослых предполагает психологически зрелых субъектов, объединенных изначально событием

общения, в котором происходит некий «прорыв» личностей навстречу друг другу. Здесь диалог выступает как общечеловеческая философско-антропологическая характеристика, пред- посылка и базовое условие человеческого сознания и самосознания, а также основная форма их реализации (А.Ф. Копьев). Н.Л. Карпова и И.В. Янченко предполагают, что основой диалогического общения является такое свойство личности, как **диалогичность**, входящее в состав «коммуникативного ядра личности», развивающееся с момента рождения человека, формирующееся в течение его жизни и вносящее в каждый возрастной период свой заметный вклад в последовательное развитие личности. Оно является ее особым инте- гральным свойством, которое характеризует способность (интеллектуальную, эмоциональную, поведенческую) человека к диалогическому общению, про-

² Важно отметить, что здесь речь идет о развитии в оптимальных, благоприятных условиях, не затрудненном объективными обстоятельствами и не связанном с дефектами.

является во внутриличностном и в межличностном пространствах диалогических связей. Первое пространство – это внутренние интенции: направленность личности в процессе общения на Себя или на Другого, потребность в общении, эмоциональность в ходе взаимодействия. Второе же – реализация этих интенций: умение гармонично включаться в общение, терпимое отношение к ценностям, мыслям, чувствам другого человека, возможность продуктивно решать межличностные конфликты, уважая чужие потребности. Естественно, что сам процесс развития личности предполагает разные уровни диалогичности в общении (низкий, средний, высокий), обусловленные возрастными и индивидуальными особенностями [3].

Рассматривая в этом контексте основные функции педагога системы высшего профессионального образования взрослых можно говорить о том, что это *стимулирование* и *иницирование*, которые он реализует в позиции **фаси- литатора**³, т. е. специалиста, содействующего плодотворному обучению через создание определенных условий: человека, занимающегося организацией групповой деятельности; обеспечением регламента, способствующего ком- фортной (конструктивной) психологической атмосфере и т. п. «Транслиро- вать», «передавать» учащимся знания о мире или направить все усилия на соз- дание условий, содействующих самостоятельному присвоению обучающимися профессиональных знаний и опыта – это далеко не одно и то же.

К сожалению, до настоящего времени проблема критериев профессио- нализма преподавателя, занимающего непосредственной подготовкой специа- листов помогающих профессий, в том числе и практических психологов, спе- циально не выделялась и практически не исследовалась. В отечественной про- фессиональной и учебной литературе по данной проблематике вопрос о под- готовке преподавателей психологии наиболее полно освещен в учебном посо- би В.Н. Карандашева [2]. Но там дан преимущественно обзор состояния про-

блемы в целом и не выделяется то, что непосредственно касается а) профессионализма преподавателя, занимающего подготовкой *практических психологов*; б) требований к его личности, обеспечивающих эффективность обучения именно таких специалистов.

В связи с этим попробуем определить те специфические требования к личности того, кто будет обучать данной профессии. Понятно, что фундаментом профессионализма преподавателя является уровень и качество его профессиональных знаний и умений в данной предметной области. Однако в отличие от академической подготовки тот, кто обучает будущего практического психолога, не может не иметь собственного успешного опыта практической деятельности в системе психологической помощи людям. Так же, как и не владеть специфической методикой обучения дан-

³ Фасилитатор: *от* англ. facilitate – облегчать, способствовать, содействовать, продвигать. (Англо-русский словарь / сост. В.К. Мюллер. – М., 1961).

ной специальности, так как в профессиональном образовании практико-ориентированным специальностям соотношение лекции и практикумов явно в пользу последних. Но самое важное – он не может не обладать определенными личностными качествами (способностями), обеспечивающими эффективность диалога, рассматриваемого как такое взаимодействие, которое позволяет осуществить «прорыв» личностей навстречу друг другу.

Существует множество работ, в которых не только выделяются такие качества, но и описывается их основное содержание. В частности, в одном из современных пособий эта проблема рассматривается через призму собственно квалификации психолога, с помощью сравнения действий некавалифицированного и квалифицированного специалиста⁴.

Представленное в табл. 1 содержание может вполне служить точкой отсчета при определении специфических требований к личности того, кто будет обучать данной профессии. Сюда же можно отнести материалы, в которых выделены требования к специалисту и его подготовке, которые в той или иной форме выделяет значительная часть авторов, занимающихся данной проблемой. В частности, можно отметить следующее:

- место и роль практического психолога во многом определяется его профессиональными воззрениями, теоретическими позициями, личными качествами и ожиданиями клиента;

- среди важнейших ролевых функций практического психолога выделяют такие, как создание атмосферы доверительности и психологической безопасности, безусловного принятия, взаимоактивности и стремления к самоактуализации;

- качества личности практического психолога являются наиболее важным фактором (например, в сравнении с уровнем знаний, навыков), обеспечивающим успешность процесса психологической помощи;

- перечень качеств личности «эффективного» практического психолога варьируется в зависимости от сферы и требований конкретной профессиональной деятельности;

- содержание профессиональной подготовки практического психо-

лога определяется специально разработанными учебными программами, подготовленными в соответствии с законами, образовательными стандартами конкретного социокультурного пространства, но в любом случае предполагает решение личных проблем самого консультанта.

Говоря о личностных качествах практического психолога (способностях), как условиях, обеспечивающих эффективность диалога, важно отметить, что в контексте идей клиентцентрированного/человеко-центрированного подхода К.Роджерс выделяет следующее:

⁴ Айви А. Е., Айви М. Б., Саймэн-Даунинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. – М., 2000. – С. 32.

- подлинность, искренность, или конгруэнтность;
- принятие, забота или признание – безусловное позитивное отношение;
- наличие эмпатического понимания.

Таблица 1

Атрибуты	Квалифицированный психолог	Неквалифицированный психолог
1. Цели психологической помощи	Помогая клиенту в достижении его целей и следует склонностям клиента. Может предложить альтернативное восприятие и дать клиенту необходимое направление в некоторых случаях	Преследует собственные цели, используя клиента, следует собственным склонностям. Не в состоянии дать клиенту необходимое направление и поддержку
2. Отклики (реакции)	Способен найти множество реакций на широкий спектр	Не имеет нужного отклика или упрямо цепляется за один.
3. Мировоззрение (концепция)	Понимает и использует в работе	Не имеет ясной концепции, работает в
4. Культурная продуктивность	Способен к выработке множества мыслей, слов и моделей поведения внутри своей культуры и в	Способен работать только в рамках одной культуры
6. Ограничения	Понимает ограничения и работает под наблюдением. Проводит совместную работу с другими психологами по части теории	Действует, не признавая своих ограничений, работает без наблюдения, не может работать с другими профессионалами
7. Межличностное влияние	Понимает, как его реакция влияет на клиента и наоборот	Не понимает межличностного влияния. Порой даже отрицает то, что кли-
8. Человеческое достоинство	Честно общается с клиентом, уважая его достоинство	Обращается с клиентом неуважительно, нечестно, бесчувственно, подчас
9. Обобщенная теория	Активно осваивает новые теории, систематически развивает собственную концепцию психологической помощи. После изучения может стать	Рабски привязан к одной теории и не помышляет об альтернативных, возможно, неспособен к систематическому подходу
10. Отношение к теории	Рассматривает теорию как отражение реальности. Понимает что его собственные убеждения основаны на манере мышления и вытекают из его	Игнорирует половые и культурные различия, лежащие в основе процесса психотерапии

Кроме этого, в ряду таких качеств называют:

- открытость опыту;
- доверие к собственным проявлениям, к самому себе;
- внутренний локус оценки;
- готовность войти в «процесс жизни»;
- внутренняя готовность преодолевать преграды и трудности жизни;
- готовность творчески себя реализовывать;
- позитивная Я-концепция;
- эффективное социальное функционирование;
- готовность организма отзываться на любые внешние воздействия.
- глубокое знание себя и построенный на этом самоконтроль и т. п.

Нет сомнений в том, что все эти качества могут быть отнесены и к личности эффективного преподавателя, занимающегося подготовкой практических психологов.

Другой аспект обсуждаемой проблемы – сам процесс подготовки специалистов в области помогающих профессий. Одним из слабых мест существующей системы их подготовки является явная переоценка роли традиционной академической модели: типовой учебный план, классическая методика преподавания в высшей школе и соответствующей этой модели роли, функций преподавателя. Как следствие – недооценка роли самого учащегося (студента) в процессе собственного профессионального становления. В эпоху интенсивного развития информационных технологий, усиления роли конкурентной среды это может привести к тому, что получаемые образовательные результаты перестанут удовлетворять потребности общества, рыночной экономики и т. п., т. е. станут препятствием общественного прогресса.

Известный отечественный психолог – В.Я. Ляудис – отмечала, что отношение к учению как к сугубо адаптивной, а не продуктивной творческой форме активности, противоречит практике непрерывного образования, которая за последние годы охватила все уровни образования и доказала, что учение есть деятельность полиморфная, органически включающая в себя и игру, и труд, и творчество [4]. Еще в середине 80-х гг. прошлого века она выделила проблему методики преподавания психологии, ее соответствия не только требованиям времени, но и содержанию самого предмета. В ее работах отмечалось, что несостоятельность традиционной методики обучения психологии стала вполне очевидной уже в 70–80-е гг.: ее предметоцентризм не соответствовал новым реалиям практики образования, перестраивающейся под влиянием требований культуры постиндустриального общества и новых взглядов психологии развития и обучения на цели и условия развития личности. Обращалось также внимание на то, что в традиционной методике преподавания редуцированы оба аспекта учебной ситуации – когнитивный и социальный, но при этом страдает коммуникативно-социальная сторона. Последнее происходит вопреки тому, что не только в гуманитарных, но и в естественных науках уже давно существуют модели по-

знания как коммуникативной деятельности. Она пишет:

«Возможность альтернативной логики включения человека в структуры современного научного познания открывается именно там, где от стереотипов традиционной организации учения преподаватели и студенты прорываются к совместной деятельности, раздвигающей репертуар их когнитивных процедур и коммуникативных позиций. Это логика опережающего совместного решения продуктивных и творческих задач. Но она дается не простым отказом от указанных стереотипов организации учебно-познавательного процесса. Здесь приходится одолевая стоящую за этими стереотипами мало осознаваемую методологическую установку, а именно примат объекта усвоения – содержания знания – перед субъектом» [4, с. 7].

Особое значение приобретает процитированное выше, когда предметом анализа становится подготовка практических психологов. Как отмечают многие авторы учебных пособий, статей и т. п., определяющее значение в достижении профессиональных результатов практическим психологом имеет личность самого специалиста. В частности, отмечается, что личность практического психолога – это и *условие, и результат профессионального практикоориентированного психологического образования* (Бондаренко А.Ф., 1997; Кочюнас Р., 1999; Меновщиков В. Ю., 1998; Пахальян В.Э., 2006 и др.). Но до сегодняшнего дня этот важный содержательный критерий профессионализма не используется ни при отборе будущих специалистов, ни при определении их профессиональной готовности к оказанию помощи людям. Хотя речь идет о тех, от кого может зависеть жизнь людей.

Также здесь важно выделить то, о чем пишет один из самых известных в мире специалистов в области помогающих профессий – К. Роджерс. В своей работе «Консультирование и психотерапия» он подчеркивает, что эффективная программа подготовки должна включать:

- соответствующий определенным личностным критериям отбор;
- курсы социологии, социальной психологии и антропологии;
- курсы, дающие основные знания о закономерностях человеческого развития и приспособления;
- обучение методам психологического исследования;
- курсы психологического консультирования;
- практику под профессиональным наблюдением (Роджерс К. Консультирование и психотерапия / К. Роджерс. – М., 2000. – С. 284).

В связи с вышеобозначенным актуальными становятся исследования направленные на поиск критериев, обеспечивающих эффективность в подготовке специалистов помогающих профессий. В частности – практического психолога. Очевидно, что без качественного изменения всей существующей системы подготовки (повышения квалификации и переподготовки) и аттестации специалистов в области практической психологии будет сохраняться и углубляться противоречие между формальным правом осу-

ществлять профессиональную деятельность на основе полученного образования и профессионально-личностными возможностями выпускника вуза оказывать качественную и эффективную помощь людям.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

1) при подготовке практического психолога принципиальное значение имеют методологические основания процесса обучения, построенные на *модели познания как коммуникативной деятельности*. Это предполагает определенные *требования к личности будущего специалиста*, соответствие уровня психологической зрелости обучающихся, их готовности к совместной деятельности, коммуникативной позиции специфическому характеру данной предметной области, ее содержанию и цели;

2) специфика содержания предмета работы практического психолога требует особого подхода к обучению будущего специалиста, что в свою очередь предполагает наличие в учреждениях высшего профессионального образования *преподавателей*, обладающих не только соответствующим вузовским требованиям уровнем профессиональных знаний и умений в данной предметной области, но и успешным опытом практической деятельности в системе психологической помощи людям; владеющих специфической методикой обучения данной специальности и определенными личностными качествами (способностями), обеспечивающими эффективность диалога, рассматриваемого как такое взаимодействие, которое позволяет осуществить «прорыв» личностей навстречу друг другу;

3) эффективность образовательных результатов при подготовке *практических психологов*, в отличие от работы по плану подготовки других специальностей данного направления, предполагает *фасилитаторскую функцию* преподавателя в качестве системообразующей. Это позволяет обеспечить возможности актуализации, воспроизведения и экстерниоризации студентом не только усваиваемого содержания предметной деятельности, но и содержания внутреннего мира личности, установок, мотивов, опыта;

4) переоценка посреднической функции преподавателя высшей школы и недооценка роли учащегося (будущего специалиста) в процессе собственного профессионального становления как практического психолога, его личностных характеристик (причастности) приведет к усилению в его внутреннем мире противоречий между формальным правом осуществлять профессиональную деятельность на основе полученного образования и реальными психологическими возможностями оказывать качественную и эффективную помощь людям.

Список литературы

1. Забродин Ю.М. Подготовка и переподготовка практических психологов в контексте проблем отечественного высшего профессионального образования / Ю.М. Забродин, В.Э. Пахальян // Психология и современное российское образование : материалы IV Всерос. съезда психологов образования России. – М., 2008.
2. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии : учеб. пособие /

В.Н. Карандашев. – СПб. : Питер, 2005.

3. Карпова Н.Л. Формирование диалогического общения в семейной групповой логотерапии / Н.Л. Карпова, И.В. Янченко // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. № 1. – С. 109–118.

4. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии / В.Я. Ляудис. – М. : Изд-во УРАО, 2000.

5. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) / Б.Д. Эльконин. – М. : Тривола, 1994.