

Л.С. Выготский и К. Роджерс о движущих силах развития и практика образования взрослых в области помогающих профессий

Работа с двумя разными по мотивации и профессиональной направленности группами слушателей (учителя химии, профессиональные психологи) позволила обнаружить очень тесную связь между рядом положений культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и концепции К. Роджерса. В частности, между идеей Л.С. Выготского о присвоении человеком опыта через процессы «интериоризации-экстериоризации» и пониманием процесса развития личности у К. Роджерса. Сущность движущих сил развития, обозначенная в культурно-исторической теории Л.С. Выготского и личностно-ориентированном подходе к психологической помощи людям К. Роджерса, стала отправной точкой для определения специфики организации работы по подготовке, переподготовке и повышении квалификации специалистов помогающих профессий в условиях современного отечественного образования (воспитателей дошкольных образовательных учреждений, учителей школ, практических психологов, социальных педагогов и работников социальных служб и т.п.).

Проблема интериоризации считается центральной в психологическом творчестве Л.С. Выготского. Напомним, что все «психологические орудия» выработаны человечеством искусственно, представляют собой элементы культуры и изначально повернуты «вовне», к партнеру, но затем они оборачиваются «на себя», т. е. становятся средствами управления собственными психическими процессами, и далее «вращаются внутрь». После этого психическая функция опосредствуется «изнутри», т.е. отпадает необходимость во внешнем, по отношению к ней, стимуле-средстве. Л.С. Выготский называл этот процесс полным кругом культурно-исторического развития психической функции в онтогенезе.

«В поведении человека встречается... ряд искусственных приспособлений, направленных на овладение собственными психическими процессами. Эти приспособления по аналогии с техникой могут быть... условно названы психологическими орудиями» [2, с. 224]

Для дальнейшего анализа важно определиться с понятием «личностно-ориентированный (человеко-центрированный) подход». Начнем с того, что в традиции отечественной психологии понятие «личность» обозначает человека как субъекта общественных отношений, т.е. применяется к тем людям, у которых избирательность и

активность, выделение и выбор деятельности, действий и способов их реализации, связаны со способностью делать это с учетом последствий для других людей и принимать на себя ответственность за совершенные выборы. В таком контексте понятно, что по отношению к современному обществу, речь идет об определенной стадии психологической зрелости человека, который не изолирован от других людей, а вырос в особых условиях – культуре - и тем или иным способом «присвоил» ее. Последнее, несомненно, включает в себя овладение «психологическими орудиями», с помощью которых человек начинает осуществлять те или иные выборы, принимать те или иные решения и ответственность за совершенные выборы. Такое понимание дает возможность в частности, адекватно интерпретировать и то, что имеется в виду, когда в нашей речи применяются словосочетания типа «личность преступника».

Здесь важно отметить, что появляющаяся способность позволяет человеку менять не только поведение, но и самого себя, т.е. принимать решения по поводу собственного внутреннего мира. Поэтому один из признаков психологически зрелого человека – «овладение собой». Л. И. Божович [1], рассматривая проблему формирования личности в детском возрасте, выделяла следующие критерии личности: *наличие иерархии мотивов и способности к сознательному соподчинению мотивов*.

Продолжая развитие основных идей культурно-исторического подхода, Д.Б. Эльконин [14] обращал внимание на важность того аспекта развития, который связан с понятием «отношения». В его работах объектом развития был не отдельный индивид во всех его возможных характеристиках, а прежде всего система отношений детей и взрослых. При этом он подчеркивал, что данная система создается и строится как самим ребенком, так и взрослым. Взрослое сообщество им никогда не понималось как «среда обитания» ребенка, а, следовательно, и пребывание ребенка в этом обществе не понималось как его адаптация к наличию существующим группам и коллективам (родственников, сверстников и т.п.). Он так считал и так писал об этом — дети есть часть общества. Наверное, поэтому Д.Б. Эльконин избегал использовать термины типа «социализация», т.к. исходил не из того, что ребенок и социум - разные, рядоположенные миры, каждый из которых построен по своим собственным законам. Он считал, что не ребенка надо адаптировать к сложившейся и как бы вне его существующей системе воспитательных учреждений, а наоборот, преобразовывать саму систему воспитания в направлении построения взаимности, общности детей и взрослых, в направлении открытия их созидательных возможностей в отношениях друг с другом.

По его мнению сущность человека обнаруживается в его развитии и только в развитии можно рассмотреть любое психическое явление.

В рамках гуманистической парадигмы человек понимается как живое существо, рождающееся с бесконечными возможностями своего развития и естественной потребностью реализовывать себя, свою сущность в каждый момент жизни. В частности, по мнению К. Роджерса [12] механизмом позитивных изменений клиента является самоактуализирующая тенденция. Специфика этого подхода проявляется и в том, как здесь решается вопрос о ресурсах изменения человека: через создание специфических отношений между специалистом и клиентом. Отмечается, что такие отношения не могут быть результатом контакта профессионала, знающего технику воздействия, с пациентом (выделено мной), т.к. специалист представлен в такой работе как человек, а контакт осуществляется как контакт человека с человеком. Это значит, что такую работу нельзя оценивать как «манипуляция эксперта». Сам К. Роджерс сравнивает такую работу с работой садовника и пишет о том, что хороший специалист, словно садовник, бережно, терпеливо, с любовью и вниманием лишь создает условия для актуализации внутренних механизмов роста личности клиента. Итак, говоря о сущности данного подхода и его главных отличиях от других направлений, можно сказать, что специалист, работающий в данной парадигме, стремится:

- создать психологически необходимые и достаточные условия, которые помогут высвободить у человека присущую ему (как и всем людям) тенденцию двигаться в направлении самоактуализации, личностного роста и здоровья;

- обеспечить психологические, личностные предпосылки для последующего самостоятельного движения человека в направлении самоактуализации.

Специальные многолетние исследования К. Роджерса и его коллег, показали, что в результате такой работы в людях происходят следующие изменения:

- ◆ повышается открытость опыту;
- ◆ углубляются переживания;
- ◆ повышается доверие к собственным проявлениям, к самому себе;
- ◆ формируется внутренний locus оценки;
- ◆ усиливается готовность войти в «процесс жизни»;
- ◆ углубляется знание о себе в процессе переживания.

Открытость к опыту рассматривается как готовность ввести в собственную «Я-концепцию» новый опыт. Здесь важно допускать, что доверие к себе связано и с «нежелательными» аспектами опыта: человек дает себе право быть нелогичным в поведении и право на ошибку.

Не менее важное качество личности — готовность всегда, в каждый момент жизни быть в процессе. Это предполагает способность человека отказаться от фиксированных целей и ожиданий, готовность отказаться от собственных определений жизни, от фиксированных планов. У такого человека изначально существует установка на то, что «жизнь ВСЕГДА богаче наших планов». В этом смысле, личность не сводит все многообразие своей жизни к одной из имеющихся на сегодняшний день у нее позиций (родитель, учитель, сын, дочь и т.п.). В работе с людьми это, например, означает, что фасилитатор не является «сценаристом», не он «делает» процесс.

Основное отличие данного подхода в оценке результатов работы заключается в том, что здесь на первое место ставятся не поведенческие изменения, а изменения субъективного мира клиента.

Обобщенно это отражено в понятии «полностью функционирующая личность», которое означает присутствие у личности следующих качеств:

- ◆ конгруэнтность;
- ◆ внутренняя готовность преодолевать преграды и трудности жизни;
- ◆ готовность творчески себя реализовывать;
- ◆ позитивная «Я-концепция»;
- ◆ эффективное социальное функционирование;
- ◆ готовность организма отзываться на любые внешние воздействия.

Однако не следует забывать, что клиент вправе остановить процесс в любой момент и вынести из него ровно столько, сколько может. Поэтому одним из важнейших условий изменения личности в такой работе является его готовность к этому изменению.

В конечно итоге, когда мы признаем, что движущей силой развития и в культурно-исторической теории Л.С. Выготского, и в человеко-центрированном подходе к пониманию развития личности К. Роджерса является противоречие между имеющимся и возможным, то у нас нет существенных препятствий использовать это понимание в практике работы с людьми.

Обобщая все вышеизложенное можно сказать, что по сути теория и практика личностно-ориентированного подхода к работе с внутренним миром человека согласуется с основными идеями культурно-исторической теории Л.С. Выготского, что позволяет нам использовать эти взаимодополняющие идеи как основание построения работы в условиях современного отечественного образования. В частности, в работе по профессиональной переподготовке специалистов помогающих профессий (воспитателей дошкольных образовательных учреждений, учителей школ, практических психологов, социальных педагогов и работников социальных служб и т.п.).

Для этого, исходя из понимания движущих сил как противоречия между «имеющимся» и «возможным», требуется найти критерии определения уровней и характера этих противоречий, как необходимых и достаточных для психологически безопасного и эффективного развития субъектов образовательных сред.

Как преподаватель системы переподготовки и повышения квалификации, я убежден, что конкретное воплощение этих идей не только возможно, но и необходимо при обучении взрослых людей. В частности, опора на идеи о развитии, как сущностной характеристике человека, его естественной потребности в самоактуализации и о «психологических орудиях» присвоения, позволяет построить образование взрослых как взаимоактивное и взаимонаправленное отношение субъектов образовательных сред (преподаватель-слушатель, студент) в направлении открытия созидательных возможностей обеих сторон. В таком контексте образовательный процесс при обучении взрослых - взаимоактивное и взаимонаправленное отношение субъектов образовательных сред в направлении открытия созидательных возможностей обеих сторон.

Не менее важный аспект обсуждаемого подхода – это психологическое здоровье специалиста, занимающегося обучением и воспитанием детей. Система подготовки кадров должна быть «психологически экологичной», «психологически безопасной». Она должна исключать деструктивные влияния образовательной среды на развитие человека. Для этого ей надо быть построенной на фундаменте симбиоза идеи вышеобозначенных подходов.

Отчетливо представляя сложность такой задачи, я все же пока не представляю иного пути, как установление критериев психологической безопасности развития всех субъектов образовательных сред на основе уже имеющихся знаний о закономерностях развития личности и открытия новых знаний в этой области. Именно это позволяет мне говорить о целесообразности разработки нового направления практической психологии

– *превентивной психологии развития*, понимаемой как направление прикладной психологии, предметом изучения и практики которой являются психологические феномены, закономерности и факторы, определяющие состояние и динамику психологического здоровья личности, обеспечивающие ее психологическую безопасность в условиях тех или иных сфер деятельности, знание чего создает возможности своевременного предупреждения неблагоприятных тенденций ее развития.

Превентивная работа предполагает применение комплекса мер, которые включают в себя:

1) организацию работы по обеспечению специалистов объективной и актуальной информацией: локальные или массовые обследования состояния психологического здоровья личности, постоянно действующий мониторинг среды, в которой происходит развитие личности, состояния и динамики психологического здоровья субъектов данных сред, поперечные или продольные «срезы», лонгитюдные исследования и т.п.;

2) проведение «превентивных интеракций»: психопрофилактических процедур; массовой просветительской работы; участие в проектировании среды, консультирование субъектов тех или иных сфер деятельности по вопросам психологического здоровья и психологической безопасности личности и т.п.;

3) аналитическую работу: определение критериев успешности проводимой превентивной деятельности; сравнительный анализ полученных результатов; психологическая экспертиза среды и т.п.

При этом, следует обратить внимание на то, что сами по себе они (эти процедуры – обследование, проектирование, экспертиза, консультирование и т.п.) не могут быть целью, или основным направлением работы службы практической психологии, а являются средствами, с помощью которых обеспечивается сохранение психологического здоровья личности.

Зарубежный опыт показывает, что данный вопрос сегодня весьма актуален. В то же время, М. Перре и У. Бауманн [9] отмечают низкую эффективность превенции в медицине:

«На *общественном и экономическом уровнях* профилактика до сих пор не приводила к значительным структурным изменениям. Структура современной системы обеспечения систематически укрепляется в отношении терапии, чего нельзя сказать о профилактике; это касается и отдельных лиц, которые хотят индивидуально улучшить свое собственное «здоровое поведение», и людей, профессионально занимающихся профилактикой. Без решительной перестановки структурных акцентов в нынешней системе обеспечения в пользу профилактики трудно ожидать каких-либо изменений

нашего «здорового поведения», ориентированного на болезнь» (с. 493).

Особо обратим внимание на то, что, имеющийся на сегодняшний день в профессиональной литературе материал показывает - существует явное противоречие между нормативными (заданными в юридических документах) и профессиональными (определенными в профессиональной литературе) критериями подготовки специалистов в области практической психологии. В частности, это касается требований к личности консультанта, которые никак не обозначены в нормативных документах, определяющих содержание отбора и оценки квалификации специалистов в области практической психологии (например, в образовательных стандартах высшего профессионального образования). В свою очередь, практически в любой работе, освещающей данную проблематику, определены профессиональные критерии оценки личности специалиста в этой области (Бондаренко А. Ф., 1997; Кочюнас Р. , 1999; Меновщиков В. Ю., 1998; Пахальян В.Э., 2006 и др.) и отмечается, что личность практического психолога – это и условие, и результат профессионального практикоориентированного психологического образования. Но пока это никак не отражается в нормативных требованиях к подготовке и переподготовке практических психологов в России. В то же время, в наиболее развитых (с точки зрения накопленного опыта подготовки «практических психологов») странах при отборе на обучение по данной специальности используются определенные критерии, обеспечивающие вероятность качественного образовательного результата. Например, такой как «психологическая зрелость личности».

Если рассматривать все вышеобозначенное с позиций наличия в современном отечественном высшем профессиональном образовании объективных условий для обеспечения психологической безопасности развития субъектов образовательных сред, то можно отметить ряд моментов. В частности, в проекте Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (2009 г.) выделены очень важные идеи: о повышении роли учреждений образования в формировании учебных планов и их ориентации на реальные запросы практики; об активной роли самого обучаемого. Очень наглядно это представлено, например, в объемах тех или иных видов работы студентов:

- предполагаемая доля интерактивных форм учебных занятий у бакалавра – 25 %, а у магистра – 40 %;
- объем самостоятельной работы студентов: занятия лекционного типа должны составлять не более 25 % аудиторной нагрузки бакалавров и магистров. При этом максимальный объем аудиторно-

учебных занятий должен быть не более 27 академических часов в неделю для бакалавра и не более 14 – для магистра.

В подготовке же психологов впервые в официальном документе выделен параметр «личностные качества» (компетенция - способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области). Но по-прежнему остается открытым вопрос о «личностной готовности» человека к освоению данной профессии.

В этом контексте понятно, что качество профессиональной подготовки по практикоориентированным психологическим специальностям, напрямую зависит от наличия у специалистов, занимающихся решением таких задач, точной информации об уровне противоречий между «имеющимся» и «возможным», как оснований, позволяющих обеспечивать и границы «безопасного» расхождения между ними и использовать это в качестве критерия при организации работы по профподбору, профотбору и профподготовке .

Все это требует следующего:

1) реализации дифференцированного подхода к профподбору, профотбору и профподготовке в сфере помогающих профессий, построенного не только на критериях образованности, но критериях личностной готовности каждого потенциального специалиста;

2) создания особых условий обучения, качественно отличающихся от условий традиционного академического обучения не столько образовательной программой, сколько а) специальной практико-ориентированной подготовкой профессорско-преподавательских кадров; б) учебно-профессиональной базой, позволяющей проводить полноценную, максимально приближенную к реальности профессиональной деятельности практику и в) соответствующей требованиям (критериям) заказчика оценкой результатов учебно-профессиональной практики.

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 осуществлять профессиональную деятельность на основе полученного образования и реальной возможностью выпускника вуза оказывать качественную помощь людям.

Особый вопрос – подготовка, переподготовка и повышение квалификации практических психологов в отдельных регионах. Помимо кадровых проблем, трудностей

материально-технического обеспечения специфики учебного процесса (особенно практических занятий и практики), комплектования библиотек профессиональной литературой и т.п., есть то, что является, пожалуй, самым слабым звеном в этой системе - это профессиональное сопровождение молодых специалистов и супервизия. Конечно же, в России уже есть определенные наработки и опыт решения таких задач. В частности, в Московском городском психолого-педагогическом университете (МГППУ) успешно апробирована система первичного повышения квалификации молодого специалиста, которая включает руководство наставника и помощь в сборе методического материала для Портфолио молодого специалиста. Однако пока это только частный опыт мегаполиса, который впоследствии может стать частью стратегии и тактики работы в данном направлении.

Представляется, что одним из современных способов решения данной проблемы является разработка интеллектуальных систем (ИС), позволяющих имитировать деятельность профессионального наставника и супервизора [7]. Возможности Интернета и его развитие в регионах позволяют использовать этот ресурс в любом учебном заведении или профессиональном образовательно-методическом центре. Первые шаги в этом деле уже делаются в МГППУ, где создана лаборатория, сотрудники которой вместе со специалистами «Российской ассоциации искусственного интеллекта», разрабатывают программы, позволяющие решать указанные выше задачи. В частности, в рамках Инновационного образовательного проекта была разработана экспертная система "Психология", представляющая из себя комплекс аппаратно-программных средств, обеспечивающего доступ начинающего практического психолога к интегрированному знанию опытных специалистов.

В целом, опираясь на идеи, упомянутые в этом тексте разными специалистами, можно утверждать, что:

1) без качественного изменения всей существующей системы подготовки (повышения квалификации и переподготовки) и аттестации специалистов в области помогающих профессий будет сохраняться и углубляться противоречие между формальным правом осуществлять профессиональную деятельность на основе полученного образования и реальной возможностью выпускника вуза оказывать качественную помощь людям;

2) преодоление такого противоречия возможно через:

а) установление критериев дифференциации личностных ресурсов обучающихся на факультетах, готовящих специалистов в области помогающих профессий и

разработку качественно новых программ их подготовки (повышения квалификации и переподготовки), основанных не только на критериях собственно образовательных результатов, но и на требования к личности будущего профессионала, т.е. включение в квалификационную характеристику специалиста требований к его личности;

б) при аттестации специалистов в области помогающих профессий требуется не только оценка профессиональных компетенций, но и личностных ресурсов, обеспечивающих гарантии безопасности клиентов и самого специалиста при осуществлении профессиональной деятельности;

3) решение проблем профессионального сопровождения и поддержки молодых специалистов предполагает разработку интеллектуальных систем (ИС), позволяющих имитировать деятельность профессионального наставника и супервизора и через всемирную сеть обеспечивать доступ любого специалиста в области помогающих профессий к имеющемуся современному опыту.

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968; СПб., 2008.
2. *Выготский Л.С.* Инструментальный метод в психологии. // Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. - М., 1960, с. 224
3. *Выготский Л.С.* Орудие и знак в развитии ребенка. // Собрание сочинений в 6-и томах. Т.6. М., 1984, с.15-17.
4. *Железнякова О. М.* Взаимодействие базового и дополнительного образования как условие полноты и целостности образовательной траектории. // Дополнительное профессиональное образование. 2006. №12.
5. *Забродин Ю. М.* Проблемы разработки практической психологии. // Психологический журнал. Т.1. 1982, №2.
6. *Иванников В. А.* Проблемы подготовки психологов. // Вопросы психологии. 2006. № 1.
7. *Осипов Г.С.* Искусственный интеллект: состояние исследований и взгляд в будущее. // <http://www.robo-psychologist.ru/node/23>.
8. *Пахальян В. Э.* Каким должен или каким может быть психолог, работающий в условиях современного образования? // Вопросы психологии. 2002. №6.
9. *Перре М., Бауманн У.* Клиническая психология. – СПб., 2006.
10. Проект ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование». // Школьный психолог. 2009. №1.или <http://mgppu.ru>
11. *Смит Н.* Современные системы психологии. – СПб.-М. 2003
12. *Роджерс К.* Становление человека - М., 1994

13. *Роджерс К.* Клиентцентрированный/Человеко-центрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии. 2001, № 2.
14. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. - М., 1989