В.Э. Пахальян

**ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА И ПОСРЕДНИЧЕСТВО**

Посредничество1 – одна из функций любой социальной работы. По- этому важно разобраться, какое место данная функция занимает в той или профессиональной деятельности, направленной на помощь людям. Напри- мер, социальный работник в силу характера своей деятельности объектив- но выступает в роли посредника между государством или общественными организациями, представителем которых он чаще всего является, и клиен- том, 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 кли- ента самостоятельно или в своем учреждении. В этой ситуации он выступает

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

посредником, т. е. лицом, которое по поручению (запросу) клиента осуще- ствляет всю работу, направленную на то, чтобы последний мог решить ка- кую-то важную для него задачу, связанную с насущными потребностями (например, чтобы его приняли в соответствующем учреждении, организа- ции 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 практи- ческих психологов. Чтобы ответить на этот вопрос, начнем с того, что об- ратимся к материалам, отражающим понимание сути, роли и места по- средничества в развитии человека.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что кон- цепция *посредничества* в образовании детей построена на идее о соотно- шении 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 *норматив- но-функциональной* педагогики, которая видит в учителе прежде всего но- сителя определенных профессионально-ролевых функций (обучение, вос- питание, оценивание, консультирование). Суть понятия «посредник» хо- рошо отражена в следующей цитате:

«….. посредник как особая персона (или коллектив – собрание пер- сон) 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 пере- ходе ("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 жиз- ненно-пластическом материале являть иное – идею родовой жизни как ре- альность. В этом смысле личность посредничающего (если исходить из со- временных представлений о личности и личностности) оказывается весьма странным образованием. Ее невозможно понять как состав и структуру не- ких свойств (характера, темперамента и т. п.). Наоборот, все эти и иные свойства существуют лишь затем, чтобы быть выразительным представле- нием 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 автоматиче- ски ("сама по себе"). Нужна определенная работа с собой, связанная с "вхождением" в реальность идеи, с перевоплощением и, главное, воссозда- нием 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 упо-

добиться 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 примене- ние термина «посредник» вряд ли корректно при анализе обучения взрослых, особенно когда речь идет о помогающих профессиях. Собственно посредниче- ская 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 ре- сурсы развития), психологически зрелыми личностями. Взаимодействие с ми- ром, 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 значе- ние, так как во внутреннем мире личности уже достаточно собственных ресур- сов, обеспечивающих самостоятельную возможность полимодального отра- жения 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 тер-

минологии Б.Д.Эльконина это может звучать как «диалог причащенных»2.

Имеющийся в мировой практике опыт показывает, что в профессио- нальном образовании взрослых, направленном на освоение помогающих про- фессий может быть эффективно применен подход, который получил название

«*личностно ориентированное обучение*» (К. Роджерс), где субъекты взаимо- действия рассматриваются как партнеры в диалоге (М.М. Бахтин, B.C. 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 происхо-

дит 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 диало- гических связей. Первое пространство – это внутренние интенции: направ- ленность личности в процессе общения на Себя или на Другого, потреб- ность 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 чу- жие потребности. Естественно, что сам процесс развития личности пред- полагает разные уровни диалогичности в общении (низкий, средний, высо- кий), 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 *инициирование*, 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 обучающими- ся 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- бии В.Н. Карандашева [2]. Но там дан преимущественно обзор состояния про-

блемы в целом и не выделяется то, что непосредственно касается а) профес- сионализма преподавателя, занимающего подготовкой *практических психоло- гов*; 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 фун- даментом 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 лю- дям. 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 определен- ными личностными качествами (способностями), обеспечивающими эффек- тивность диалога, рассматриваемого как такое взаимодействие, которое по- зволяет 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 соб- ственно квалификации психолога, с помощью сравнения действий неква- лифицированного 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 вы- деляют такие, как создание атмосферы доверительности и психологиче- ской безопасности, безусловного принятия, взаимоактивности и стремле- ния 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 психо- лога варьируется в зависимости от сферы и требований конкретной про- фессиональной деятельности;

● содержание профессиональной подготовки практического психо- лога определяется специально разработанными учебными программами, подготовленными в соответствии с законами, образовательными стандар- тами конкретного социокультурного пространства, но в любом случае предполагает решение личных проблем самого консультанта.

Говоря о личностных качествах практического психолога (способно- стях), как условиях, обеспечивающих эффективность диалога, важно отме- тить, что в контексте идей клиентцентрированного/человеко-центриро- ванного 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 отно- шение;

● наличие эмпатического понимания.

Таблица 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Атрибуты | Квалифицированныйпсихолог | Неквалифицированныйпсихолог |
| 1. Цели психоло-гической помощи | Помогая клиенту в достиженииего целей и следует склонностям клиента. Может предложить аль- тернативное восприятие и в неко- торых случаях подсказывает на- правление | Преследует собственные цели, ис-пользуя клиента, следует собствен- ным склонностям. Не в состоянии дать клиенту необходимое направле- ние и поддержку |
| 2. Отклики (реак-ции) | Способен найти множество реак-ций на широкий спектр ситуаций и проблем | Не имеет нужного отклика или упря-мо цепляется за один. Типичный стиль поведения |
| 3. Мировоззрение(концепция) | Понимает и использует в работемножество концепций | Не имеет ясной концепции, работает врамках одной из них |
| 4. Культурнаяпродуктивность | Способен к выработке множествамыслей, слов и моделей поведе- ния внутри своей культуры и в рамках других культур | Способен работать только в рамкаходной культуры |
| 6. Ограничения | Понимает ограничения и работа-ет под наблюдением. Проводит совместную работу с другими психологами по части теории, концепций, консультирования | Действует, не признавая своих огра-ничений, работает без наблюдения, не может работать с другими профес- сионалами |
| 7. Межличност-ное влияние | Понимает, как его реакция влияетна клиента и наоборот | Не понимает межличностного влия-ния. Порой даже отрицает то, что кли-ент находится под его влиянием во время консультирования |
| 8. Человеческоедостоинство | Честно общается с клиентом,уважая его достоинство | Обращается с клиентом неуважитель-но, нечестно, бесчувственно, подчас воскорбительной манере |
| 9. Обобщеннаятеория | Активно осваивает новые теории,систематически развивает собст- венную концепцию психологиче- ской помощи. После изучения может стать приверженцем ка- кой-то одной теории | Рабски привязан к одной теории и непомышляет об альтернативных, воз- можно, неспособен к систематиче- скому подходу |
| 10. Отношение ктеории | Рассматривает теорию как отра-жение реальности. Понимает, что его собственные убеждения ос- нованы на манере мышления и вытекают из его культурной и половой принадлежности | Игнорирует половые и культурныеразличия, 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 прак- тических психологов.

Другой аспект обсуждаемой проблемы – сам процесс подготовки спе- циалистов в области помогающих профессий. Одним из слабых мест сущест- вующей системы их подготовки является явная переоценка роли традицион- ной академической модели: типовой учебный план, классическая методика преподавания в высшей школе и соответствующей этой модели роли, функ- ций преподавателя. Как следствие – недооценка роли самого учащегося (сту- дента) в процессе собственного профессионального становления. В эпоху ин- тенсивного развития информационных технологий, усиления роли конку- рентной среды это может привести к тому, что получаемые образовательные результаты перестанут удовлетворять потребности общества, рыночной эко- номики и т. п., т. е. станут препятствием общественного прогресса.

Известный отечественный психолог – В.Я. Ляудис – отмечала, что от- ношение к учению как к сугубо адаптивной, а не продуктивной творческой

форме активности, противоречит практике непрерывного образования, ко- торая 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 рабо- тах отмечалось, что несостоятельность традиционной методики обучения психологии стала вполне очевидной уже в 70–80-е гг.: ее предметоцентризм не соответствовал новым реалиям практики образования, перестраиваю- щейся под влиянием требований культуры постиндустриального общества и новых взглядов психологии развития и обучения на цели и условия разви- тия личности. Обращалось также внимание на то, что в традиционной мето- дике преподавания редуцированы оба аспекта учебной ситуации – когни- тивный и социальный, но при этом страдает коммуникативно-социальная сторона. Последнее происходит вопреки тому, что не только в гумани-

тарных, 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 реше- ния продуктивных и творческих задач. Но она дается не простым отказом от указанных стереотипов организации учебно-познавательного процесса. Здесь приходится одолевать стоящую за этими стереотипами ….. мало осознавае- мую методологическую установку, а именно примат объекта усвоения – со- держания знания – перед субъектом» [4, с. 7].

Особое значение приобретает процитированное выше, когда предме- том анализа становится подготовка практических психологов. Как отме-

чают многие авторы учебных пособий, статей и т. п., определяющее значе- ние в достижении профессиональных результатов практическим психоло- гом имеет личность самого специалиста. В частности, отмечается, что лич- ность практического психолога – это и *условие, и результат профессио- нального практикоориентированного психологического образования* (Бондаренко А.Ф., 1997; Кочюнас Р., 1999; Меновщиков В. Ю., 1998; Па- хальян В.Э., 2006 и др.). Но до сегодняшнего дня этот важный содержа- тельный критерий профессионализма не используется ни при отборе бу- дущих специалистов, ни при определении их профессиональной готовно- сти к оказанию помощи людям. Хотя речь идет о тех, от кого может зави- сеть жизнь людей.

Также здесь важно выделить то, о чем пишет один из самых извест- ных 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. Кон- сультирование и психотерапия / К. Роджерс. – М., 2000. – С. 284).

В связи с вышеобозначенным актуальными становятся исследования направленные на поиск критериев, обеспечивающих эффективность в под- готовке специалистов помогающих профессий. В частности – практиче-

ского психолога. Очевидно, что без качественного изменения всей сущест- вующей системы подготовки (повышения квалификации и переподготов-

ки) и аттестации специалистов в области практической психологии будет сохраняться и углубляться противоречие между формальным правом осу- ществлять профессиональную деятельность на основе полученного обра- зования и профессионально-личностными возможностями выпускника ву- за оказывать качественную и эффективную помощь людям.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

1) при подготовке практического психолога принципиальное значе- ние имеют методологические основания процесса обучения, построенные на *модели познания как коммуникативной деятельности*. Это предпола- гает определенные *требования к личности будущего специалиста*, соот- ветствие 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 психо-

лога требует особого подхода к обучению будущего специалиста, что в свою очередь предполагает наличие в учреждениях высшего профессио- нального образования *преподавателей*, обладающих не только соответ- ствующим вузовским требованиям уровнем профессиональных знаний и умений в данной предметной области, но и успешным опытом практиче- ской деятельности в системе психологической помощи людям; владею- щих специфической методикой обучения данной специальности и опре- деленными личностными качествами (способностями), обеспечивающи- ми эффективность диалога, рассматриваемого как такое взаимодействие, которое позволяет осуществить «прорыв» личностей навстречу друг другу;

3) эффективность образовательных результатов при подготовке *практи- ческих психологов*, в отличие от работы по плану подготовки других специаль-

ностей данного направления, предполагает *фасилитаторскую функцию* пре- подавателя в качестве системообразующей. Это позволяет обеспечить воз- можности актуализации, воспроизведения и экстериоризации студентом не только усваиваемого содержания предметной деятельности, но и содержания внутреннего мира личности, установок, мотивов, опыта;

4) переоценка посреднической функции преподавателя высшей шко- лы и недооценка роли учащегося (будущего специалиста) в процессе соб- ственного профессионального становления как практического психолога, его личностных характеристик (причащенности) приведет к усилению в его внутреннем мире противоречий между формальным правом осуществ- лять 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.