

В. А. Михеев

ТРИ ОПОРНЫХ МОМЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ

В статье показано, что образовательные установки, сформулированные Е.А. Климовым в отношении подготовки педагогов, являются действенными и для психологов. Высказано предположение, что эти три опорных момента профессиональной подготовки (обостренное «чувство одушевленности», способность добывать требуемое психологическое знание и активная познавательная позиция) являются базовыми для всех профессий типа «Человек—Человек». Кратко изложено содержание занятий курса «Введение в профессию», которые автор статьи стремился проводить в соответствии с обозначенными образовательными установками.

Ключевые слова: психическая реальность, «чувство одушевленности», психологическое знание, познавательная позиция, надситуативная активность, специалист, профессионал, эллиптическая модель сознания, творческая самостоятельность.

The article shows that the educational sets formulated by prof. Klimov and proved to be effective for training both teachers and psychologists. The author believes that three key points of professional training (that is a keen sense of animateness, an ability of obtaining any psychological knowledge required as well as active cognitive position) are common for all human-related professions. The article also briefly describes the “Introduction to profession” course.

Key words: psychic reality, sense of animateness, psychological knowledge, cognitive skills, oversituational activity, expert, professional, elliptic theory of mind, creative activity.

Когда-то, еще в 1997 г., Евгений Александрович Климов на заседании Координационного совета по психологии при Министерстве общего и профессионального образования ставил вопрос: «Какую психологию и как преподавать будущим педагогам?» (Климов, 1998). Говоря в своем выступлении, что главный смысл преподавания психологии будущим педагогам должен состоять в том, «чтобы будущий учитель стал несколько лучшим психологом, чем это могло бы быть без изучения данного предмета», Евгений Александрович уделил внимание следующим моментам преподавания: прежде всего педагогам нужны

Михеев Вячеслав Александрович — канд. психол. наук, науч. сотр. лаборатории «Психология профессий и конфликта» ф-та психологии МГУ. *E-mail:* vam49@ya.ru

«ясные представления о специфической психической реальности», потому что у них «должно быть прежде всего именно обостренное “чувство одушевленности” сторонних людей»; далее, педагоги должны не только пользоваться известными психологическими знаниями, но и уметь производить «новое потребное психологическое знание», которое бы отвечало конкретной педагогической ситуации; и наконец, то, что должно лежать в основе любого преподавания вообще: еще до изучения теоретических положений и получения «полной ориентировочной основы» включать студентов в обсуждение трудных и проблемных областей преподаваемого предмета. «Пусть студенты строят предположения, варианты решений, не располагая пока достаточными теоретическими знаниями. Пусть строят имплицитные (“самодельные”, субъективные) объяснения и проекты, “ломают голову”». Потому что активные формы обучения мотивируют и побуждают к мысленному поиску, к построению гипотез, «а не просто к получению готового ответа, которого, строго говоря, в готовой конкретной и безупречной форме может и не быть» (Климов, 1998).

Итак, названы три опорных момента психологического образования педагогов:

- обостренное «чувство одушевленности» по отношению к ученику (вообще, к другому человеку);
- способность добывать нужное психологическое знание, непосредственно находясь в педагогической ситуации;
- активная познавательная позиция.

Стоит только чуть-чуть внимательнее присмотреться к данным Е.А. Климовым образовательным установкам, чтобы увидеть всю их «сермяжную правду». Действительно, разве можно пассивно приобрести действенные знания? Нет, это будут только заученные сведения, только запомненная информация. Разве можно эффективно использовать такую информацию в практических, всегда уникальных ситуациях? Тоже нет, ибо она годится только для нормативных, усредненных случаев. Но такие встречаются крайне редко: каждая жизненная ситуация (повторим еще раз) уникальна. Поэтому нужно обладать способностью производить такое психологическое знание, которое, отвечая целям деятельности (в данном случае педагогической), учитывало бы нетипичные особенности текущей ситуации. Но встает вопрос: как такое возможно? Ведь нельзя же это знание получить из «ничего», не вспоминая ранее заученное? Из чего же тогда? Вот почему нужно это «обостренное чувство одушевленности», или, по-другому, «душевное чувство». Если оно развито, тогда оно-то и поведет, оно-то и будет подсказывать единственно верные шаги педагогу. Ведь нет других опор, кроме этой предельно чувствительной педагогической интуиции. Выходит, Евгений Александрович указал на самые что ни на есть ключевые моменты психологической подготовки будущих педагогов.

Но что примечательно, эти установки оказываются действенными не только в отношении образования педагогов. Повторим вопрос, поставленный Е.А. Климовым, однако зададим его, несколько специфицировав и «помножив сам на себя», в отношении психологов: какие представления, навыки и ПК у «адептов» психологии (термин Е.А. Климова) должны быть и как их «преподавать» будущим психологам? Хотя существуют учебные программы по каждому предмету, этот вопрос вовсе не надуманный. Каждый раз, как только происходят «подвижки» учебного плана (а они не могут не происходить в динамично развивающихся отраслях знания), всплывают вопросы: *что и как преподавать?* Г.Ю. Любимова формулирует их более строго: «Проблема совершенствования процесса психологического образования распадается на две подпроблемы: *как преподавать* (по содержанию, методам и т.д.) и какой смысл вкладывать в понятие *качественного психологического образования*» (Любимова, 2001, с. 57). Особо актуальными эти вопросы стали и для автора данной статьи в связи с «подвижками» в отношении учебного курса «Введение в профессию».

По Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по специальности 020400 «Психология» на общепрофессиональный курс федерального уровня «Введение в профессию» полагается 30 часов аудиторных занятий. Согласно стандарту, занятия должны проводиться в соответствии с утвержденной учебной программой. На факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова в связи с экспериментальным поиском (смею надеяться) обновления содержания образования в 2009/10 учебном году на курс «Введение в профессию» было отведено всего 10 аудиторных часов (5 занятий). Такое резкое сокращение времени занятий поставило перед преподавателями этого предмета непростую задачу. Потребовалось провести ревизию учебной программы курса и ответить на вопрос: какие непременно требуются психологу и ни при каких обстоятельствах не элиминируемые «знания» (понимаемые в данном случае очень широко: представления, установки, ценности, личный опыт) должны составить содержание этого краткого курса? И здесь же: как проводить занятия, чтобы эти «знания» не только успеть преподавать, но и сделать действенными? Нужно не забывать, что эти занятия проводятся со студентами-первокурсниками, только что вступившими в число приверженцев психологической науки («адептов») в основном прямо со школьной скамьи.

Вот тут-то игодились образовательные установки Е.А. Климова, сформулированные им в отношении задачи психологической подготовки педагогов. Для начала покажем, что для успешной подготовки психологов нужны в первую очередь все те же опоры, что и для подготовки педагогов. (Пожалуй, не чрезмерным будет утверждение, что эти установки являются базовыми для освоения вообще всех профессий типа «Человек — Человек»).

1. Чтобы работать с психическими особенностями и проявлениями другого человека (его идеалами и ценностями, мотивами и эмоциями, качествами, способностями, функциями и др.), а лучше сказать — чтобы «работать» с его душой, будущий психолог должен обнаружить эту душу прежде всего сам у себя и научиться ее внимательно выслушивать. Это очень важно для любого практически работающего психолога. Но и тот, кто в дальнейшем посвятит себя научному изучению психических процессов, должен прежде всего открыть их в себе самом. Только пережив психическую реальность субъективно, можно будет угадывать и чувствовать ее за словами и понятиями объективных репрезентаций. Ведь в том и состоит трудноразрешимое противоречие научной психологии, что она исследует объективными методами субъективное содержание (а не только поведенческие реакции, как того хотелось бы бихевиористам).

Одна из проблем обычного человека состоит в том, что он или страдает в своих переживаниях и теряет себя в них (об этом состоянии, перефразируя, можно сказать: не я, но боль/страх/печаль и т.д. — во мне); или же человек почти не замечает движений своей души и всеми силами живет во внешнем мире (что в большой мере свойственно юношескому возрасту. — См. об этом у И.С. Кона, Э. Эриксона и др.). И в том и в другом случае он «промахивается» мимо себя: один раз — как чересчур мнительный, другой раз — как чересчур впечатлительный. Психолог, в отличие от таких людей, должен уметь, обостренно чувствуя душевное состояние другого человека, не терять при этом своего собственного Я. Он должен научиться как бы раздваиваться на эмпатическую (сочувствующую) часть себя и на действующую — в пределах профессиональной компетенции. Иначе говоря, должен научиться занимать и удерживать профессиональную позицию. Но этот навык в основе своей как раз и предполагает обостренное «чувство одушевленности», значимости которого Е.А. Климов отводит первейшее место.

2. Если проводить различие между «специалистом» и «профессионалом», можно сказать, что специалист — это тот, кто успешно действует в стандартных условиях и решает привычные задачи. Профессионал же отваживается вторгаться в область неведомого, принимая всю полноту ответственности за риск на себя. Он постоянно проявляет «надситуативную активность» и ищет нестандартные ситуации, чтобы удостовериться в росте собственной компетентности. Именно через решение таких непривычных, может быть, вообще впервые встающих задач происходит его профессиональный рост. Но если перед профессионалом встает новая задача, то на какой опыт и на какие средства он может рассчитывать в процессе ее решения? Ответ напрашивается только один: он должен уметь извлекать необходимые «знания» и приемы деятельности из самого себя, поставленного в трудное и необычное положение. В эпосе Джона Р.Р. Толкина «Властелин ко-

лец» есть удивительный персонаж — хоббит Фродо Бэггинс, который, когда его прижмет, умудряется находить выход из самых необычных и угрожающих жизни ситуаций. Но заранее он к ним не готов и у него нет никакого предварительного опыта. Представляется, что этот хоббит является собой архетипический прообраз такой творческой (порождающей новый опыт) способности профессионала. Как раз словами Т.М. Буякас: «...профессионал видится нам как человек, который может и должен соответствовать требованиям текущего момента — уметь разрывать свою непрерывность, высвободиться из-под власти стереотипов и породить совершенно новый, предельно точный, единственно нужный и возможный сейчас ответ. Через такой ответ он впервые обретает новый опыт» (Буякас, 2005, с. 9).

Удивительный пример такого профессионального овладения ситуацией дает Карл Роджерс, когда рефлектирует свои наиболее удачные случаи консультирования и психотерапии. В одной из последних статей, посвященных «человеко-центрированной психотерапии» (а не «клиенто-центрированной», как прежде), Роджерс описывает особого рода состояние, позволяющее ему интуитивно совершать верные целительные действия. Ввиду важности и уникальности подобного опыта (может быть, не столь редкого, но почти не акцентируемого другими авторами), стоит привести высказывание Роджерса полностью: «Когда я нахожусь в наилучшей форме как фасилитатор или терапевт, т.е. когда я ближе всего к моему внутреннему, интуитивному Я, когда я каким-то образом соприкасаюсь с неизвестным во мне, когда, возможно, я нахожусь в слегка измененном состоянии сознания, тогда все, что бы я ни делал, оказывается целительным. Тогда просто мое *присутствие* освобождает и помогает. Я не могу ничего сделать, чтобы вызвать это состояние, но когда я могу расслабиться и стать ближе к своей трансцендентальной сущности, тогда я в отношении с клиентом могу вести себя странно и импульсивно, чему я не могу найти рациональных оправданий и что никак не связано с моими мыслительными процессами. Однако каким-то странным образом такое поведение оказывается верным. В такие моменты кажется, что мой внутренний дух вышел вовне и прикоснулся к внутреннему духу другого человека. Наше отношение трансцендирует себя и становится частью чего-то большего. Имеют место существенные и очевидные рост, исцеление, энергия» (Роджерс, 2001).

Для концептуализации опыта подобного рода мною была предложена *эллиптическая модель сознания*, схематически описывающая возможность «совместно-разделенных переживаний» (Михеев, 2005). Условием возможности подобных «совместно-разделенных переживаний» является отстранение от собственной эго-центрации, успокоенность собственных чувств и освобождение в себе места для присутствия Другого. Тогда возможно двухфокусное пространство совместного бытия (со-бытия), где один полюс занимает наблюдающе-сочувствующее и сразу

же утвердительно-укрепляющее «Я» психолога, а другой — страдающее «Я» человека, взывающего о помощи. Как бы некое «эллиптическое состояние». Оно-то и позволяет профессионалу порождать «единственно нужный» новый опыт, полностью отвечающий сложившейся ситуации. По-видимому, возможность получения такого опыта и должна служить критерием достижения психологом высот профессионального мастерства. И это задает ориентир профессиональной подготовки психологов — сразу, исходно не только нацеливать на приобретение специальности, специальных знаний, умений и навыков, но и мотивировать на дальнейший профессиональный рост, на задачу достижения вершин профессионализма.

3. Вряд ли будет откровением то, что большинство студентов первых курсов занимают пассивную позицию в отношении своего профессионального образования. Практически каждый преподаватель первых курсов сталкивается с тем, что студенты (даже те, которые стремятся учиться и получать «знания») ждут указаний для каждого своего шага и редко самостоятельно выходят за пределы учебной программы. Причин этому несколько, не в последнюю очередь пунктуальная требовательность ряда преподавателей. Не позволяя себе быть более свободными и более спонтанными, они не позволяют этого и своим студентам. Да, свободу может дать только свобода! Другой, и может быть основной, причиной является существующая система школьного образования. По этому поводу много сказано и много написано, но «воз и ныне там». Конечно, учителя-новаторы — истинные педагоги — находят способы обходить требования Минобрнауки и делать свои уроки творческими и динамичными. Но в системе массового образования таких подвижников единицы. Это проблема не только нашей страны, но и большинства стран мирового сообщества. И это понятно: в первую очередь нужны послушные исполнители. Поэтому школа продолжает выполнять свои репрессивные функции и делать из подвижных и любознательных детей «прилежных» учеников (Лобок, 2001). После такой обработки (а ведь сдают экзамены и поступают в вуз как раз наиболее «прилежные»), оказывается, очень трудно вернуть человека в состояние активного поиска своего жизненного и профессионального пути.

Очевидно, что «воспитание к свободе» (Карлгрен, 1993) — это вопрос более обширный, чем только задача профессионального становления. Тем не менее он напрямую (и в первую очередь) касается педагогов и психологов. Гуманистически ориентированная психология ставит его в самый центр понимания задач психологической помощи и проблемы Человека в целом. Так, рассматривая вопрос о категории «свободной причинности», В.А. Петровский вводит принцип *активной неадаптивности*, согласно которому «...человеческий индивид есть *активно-неадаптивное* существо, свободно и вместе с тем ответственно выходящее за границы предустановленного» (Петровский, 1997, с. 132).

Открывающаяся в свободном деянии и через него «...перспектива неизведанного должна содержать в себе *вызов*, отвечая на который индивид производит (*полагает*) себя как субъект» (там же).

Но отчет истории «гуманистической перспективы в психологии» нужно начинать гораздо раньше. Еще в 1922 г. С.Л. Рубинштейн заявлял о принципиальной роли свободной активной деятельности («творческой самодеятельности») в деле становления субъекта. По Рубинштейну, научное, объективное знание не должно быть пассивным; оно является конструктивным, т.е. конструируется, создается, формируется в ходе творческой самодеятельности. Вместе с этим «в своих деяниях» формируется также и сам субъект: «...субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется» (Рубинштейн, 1986, с. 106). «В творчестве создается и сам творец», — снова и снова настаивал Рубинштейн. Но то же самое теперь следует сказать и о профессионале: профессионал определяется и создается только в актах творческой самодеятельности (*самостийности*, сказал бы Е.А. Климов), и только через них. Таким образом, принципу активности (активного деятельного свершения) следует отвести одну из ведущих ролей в процессе образования профессионала. Потому что инициированием активности учащегося и «...направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» (там же). Это положение является ключевым принципом инициальной психотерапии и психагогики (Пузырей, 2005). И это — то положение, которое вообще должно лежать в основе любого образования.

Определение основополагающих моментов профессиональной подготовки будущих психологов останется незавершенным, если оно не будет доведено до своего практического осуществления. Такая попытка была предпринята автором на занятиях по «Введению в профессию». Понятно, что за пять занятий реализовать в достаточной мере обозначенные здесь установки нельзя. Можно только наметить путь их возможного внедрения в ходе дальнейшего образования.

Занятия строились и проводились так, чтобы содержательный материал осваивался не иначе, чем в формах, соответствующих указанным образовательным установкам. Сразу же, начиная с самого первого занятия, ставилась задача — перевести студентов в активную образовательную позицию. После самопрезентации, проводившейся в игровой форме знакомства и представления себя друг другу (с ответами на вопросы: «кто я?» и «почему я решил/решила стать психологом?»), проводилась дискуссия о необходимости и сложностях специального профессионального образования. Обозначившиеся позиции нужно было подкрепить на следующих занятиях, самостоятельно разыскав подтверждающие документальные материалы. Эти материалы могли быть найдены на основных психологических сайтах, которые также следовало самостоятельно освоить. Для этого на каждом занятии кто-

то из студентов рассказывал о «карте», тематике и ресурсах одного из значимых психологических сайтов («Факультет психологии МГУ», «Флогистон», «Гуманитарные технологии», «Школьный психолог», «Мы и мир: Психологическая газета»), отмечая наиболее, на его взгляд, интересные материалы. Каждый раз приветствовалась и поощрялась всякая познавательная активность (но, конечно, в области изучаемой темы), если она выходила за пределы предложенных заданий. В этих случаях преподаватель как бы отступал в тень, предоставляя учащемуся большую самостоятельность. Считается, что, действуя в «зоне ближайшего развития» (ЗБР), учащийся более эффективно осваивает учебный предмет. Но на этом пути есть свои «подводные камни». А.Н. Поддьяков предупреждает: «Слишком большая ЗБР ученика может означать не только его способность справляться с новой информацией, но также и его практически неограниченную способность следовать за персонами, более компетентными и влиятельными, чем он сам, соответствуя любым внешним требованиям. Это, в свою очередь, означает, что человек “аморфен и не имеет собственной идентичности... Он формируется другими в большей степени, чем создает себя сам”¹» (Поддьяков, 2002). Возможно, ЗБР к юношескому возрасту должна резко сокращаться, открывая пространство для большей самостоятельности.

Уже на первом занятии выяснилось, что многим студентам трудно дается анализ своих намерений и мотивов, побудивших их поступить на факультет психологии. И не только потому, что у них нет соответствующих понятий, но и потому, что они недостаточно чувствительны к своей внутренней жизни. Им гораздо проще было рассказывать о внешних обстоятельствах. Чтобы повернуть вектор направленности вовнутрь, кроме акцентирования важности этого для психологов, студентам было предложено написать ряд домашних сочинений, требующих внутреннего самоанализа («Мир моих увлечений», «Деятельность, которая мне удастся лучше всего», «Чем для меня привлекательна профессия психолога», «Каких способностей мне сейчас не хватает, чтобы стать успешным психологом»). Кроме того, задавалось «футуристическое» сочинение — на тему своего профессионального будущего: «Моя работа и заботы через 5—6 лет» (или в более отдаленное время). Такое «самофутурирование» помогает студентам сначала проигрывать в воображении, а затем, уже с самых первых этапов обучения, намечать возможный путь своей будущей профессионализации².

Острая проблема, с которой сталкиваются студенты-психологи не только первого, но и последующих курсов, — необходимость судить о

¹ Цитируется работа: *Benson C. The cultural psychology of self: place, morality and art in human worlds. L.; N.Y., 2001. P. 134.*

² См. более подробно в статье автора, специально посвященной этому вопросу (Михеев, 1997).

внутреннем мире другого человека. Хорошо, если этот Другой имеет сходную структуру психической организации. Тогда судить о его поступках и переживаниях можно по аналогии со своим внутренним опытом.

Но что делать, если подобного опыта нет? Где и как его приобрести? Главенствующую помощь в этом всегда оказывала серьезная художественная литература. Наряду с катарсической, типологизирующей, нравственной и развивающей воображение художественная литература осуществляет «децентрирующую» и «вовлекающую» функции. Поэтому очень важно знакомить студентов с такой литературой, где имеются тонкие описания широкого спектра переживаний, причем часто непривычных и странных. С этой целью были составлены аннотированные списки художественной литературы, рекомендуемой студентам для прочтения. Еще рекомендовались книги, в которых авторы, обделенные в чем-то природой или, наоборот, наделенные особыми способностями, описывали опыт своей жизни и необычный для большинства из нас внутренний мир. Чтение таких книг, безусловно, должно расширять горизонты внутреннего опыта психолога.

В этой связи хочется заметить, что было бы исключительно полезно знакомить будущих психологов с биографиями и автобиографиями уже состоявшихся известных психологов. И не просто знакомить, а дать им возможность погрузиться в жизненные коллизии и лабораторию психологической мысли этих психологов. Такое возможно при неторопливом, даже намеренно замедленном чтении биографий, когда требуется не спешное запоминание материала, а неспешное и раздумчивое его проживание-переживание. Вникание и осмысление. И в то же время соотнесение «героя»-протагониста с самим собой. Вот тогда-то и происходит «примерка и приладка», так сказать, к возможному пути своего профессионального становления. Раньше, когда времени для занятий было больше, студенты в самом начале учебного курса выбирали себе из аннотированного списка книгу для такого неторопливого чтения, а в конце курса писали реферат на тему жизненного и профессионального (творческого) пути заинтересовавшего их психолога. К сожалению, из-за недостатка времени в этом году пришлось ограничиться только рекомендательными мерами — предложить студентам список соответствующих книг с тем, что, может быть, они прочтут их в дальнейшем самостоятельно.

На последнем, завершающем занятии студентам было предложено еще одно «футуристическое» задание — нарисовать эмблему и придумать слоган (лозунг), которые бы выражали саму суть деятельности, которую они предполагают профессионально осуществлять. Достаточно популярными оказались изображения человека (в разнообразных видах) и дерева. Встречались небо и море. Конечно, было много вариаций знака «пси». Но больше чем у половины студентов на эмблеме было

изображение Солнца, а в слогане присутствовало слово Свет. Это весьма и весьма показательно — нацеленность и устремленность юных душ на светлые образы и благие дела. Сохраняется ли она до времени завершения учения на факультете? И после него? Может быть, одна из основных задач психологического (и не только) образования должна быть сформулирована с учетом факта подобной мотивации: как сделать так, чтобы не затемнить этот изначальный Свет, влекущий в профессию будущих психологов?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Буякас Т.М. Основания и условия профессионального становления студентов-психологов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2005. № 2. С. 7—17.

Карлсен Ф. Воспитание к свободе: Педагогика Рудольфа Штейнера. М., 1993.

Климов Е.А. Какую психологию и как преподавать будущим педагогам // Вопр. психологии. 1998. № 2. С. 57—60.

Лобок А.М. Вероятностный мир: Опыт философско-педагогических хроник образовательного эксперимента. Екатеринбург, 2001.

Любимова Г.Ю. «Внутренняя картина» процесса профессионального становления психологов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2001. № 4. С. 57—66.

Михеев В.А. Самофутурирование: путь в профессию // Мир психологии. 1997. № 3. С. 95—108.

Михеев В.А. От проблемы феноменологического подхода в психологии к задаче введения в профессию «Психолог» // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2005. № 2. С. 17—32.

Петровский В.А. Очерк теории свободной причинности // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Шур. М., 1997. С. 124—144.

Поддьяков А.Н. Взаимодействие обучения и развития при различных целях и ценностях участников педагогического процесса // Исследования обучения и развития в контексте культурно-исторического подхода. М., 2002. С. 170—181.

Пузырей А.А. Психология. Психотехника. Психагогика. М., 2005.

Роджерс К. Клиентоцентрированный/человекоцентрированный подход в психотерапии // Вопр. психологии. 2001. № 2. С. 48—58.

Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самостоятельности (К философским основам современной педагогики) [1922] // Вопр. психологии. 1986. № 4. С. 101—108.