

КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА В СФЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Е.С. Слепович, А.М.Поляков, Д.Г.Дьяков

«Коммуникативный поворот» современного образования. – Мн.: БГУ, 2004.

*«Образование - восхитительная вещь,
но следует помнить,
хотя бы время от времени,
что ни чему тому,
что действительно следует знать,
обучить нельзя».*

О.Уайльд

Традиционное рассмотрение подготовки специалиста-психолога как процесса трансляции профессиональных знаний и опыта от преподавателя к студенту в силу ряда обстоятельств представляется все более и более проблемным. Такой взгляд уже изначально лишает будущего специалиста субъектности, представляет его как «получателя» информации от более авторитетного лица. Между тем, если говорить о профессиональной деятельности в сфере специальной психологии как психологической практики, то следует выделить в качестве одного из главнейших ее требований умение самостоятельно порождать стратегии, тактики и способы диагностической и коррекционной работы с аномальным ребенком. Данное умение включает целый ряд особенностей профессионального мышления, таких как выстраивание системных отношений между научными понятиями, соотнесение их с эмпирическими фактами, гипотетичность и открытость, рефлексия ограниченности собственных знаний, способность связывать отдельные проявления отклонений в развитии ребенка в целостную картину, навыки соотнесения различных теоретических и социальных позиций и мн.др. /11/. В силу данных обстоятельств мы полагаем, что подготовку психолога в сфере специальной психологии следует представлять не как процесс трансляции, а как процесс *порождения* профессионализма в коммуникативной ситуации взаимодействия преподавателя и студентов, в которой «встречаются», «сталкиваются», дополняют друга различные ценностно-смысловые, теоретические и деятельностьсные позиции. Именно такая ситуация позиционного многообразия и служит, наш взгляд, источником порождения профессионализма. Одним из центральных аспектов проблемы организации процесса подготовки психолога становится ее коммуникативный аспект. Анализ коммуникации в данном контексте предполагает выявление и анализ ее содержания, способов и средств, требований к ее участникам; возможных затруднений в ее процессе, ре-

зультатов. Прежде, чем перейти к обсуждению специфики коммуникации в процессе подготовки специалистов в сфере специальной психологии, остановимся на самом содержании профессионализма в данной области.

Процесс подготовки психолога к работе в сфере психологической практики обязательно включает освоение трех составляющих: психологических знаний, социотехнических схем практической деятельности /1/, ценностно–смыслового поля (*смысловых позиций психолога-практика*) практики. В своих размышлениях мы попытаемся определить, во-первых, специфику представленности каждой из этих трех составляющих в специальной психологии, во-вторых, те коммуникативные проблемы, которые возникают при трансляции данной практики.

Психологическое знание в специальной психологии существует в виде:

- Теоретического знания, которое в вербальной форме представлено в виде понятийного аппарата, ядром которого является культурно–историческая теория Л.С.Выготского, теория деятельности А.Н.Леонтьева;
- Контекста фиксации и трансляции теоретического знания посредством метафорических, символических, знаковых и образных систем /10/.

Мы полагаем, что профессиональное знание психолога-практика не исчерпывается понятийным аппаратом психологии, а включает в себя еще и особое видение действительности, особое к ней отношение. Как пишет В.М.Розин: «Он (психолог – Е.С., Д.Д., А.П.) помогает (влияет, понимает) не только как знающий, но и как лицо, вовлекающее нас в новые формы жизни (при условии, что мы сами активны и куда-то идем); решает свои профессиональные задачи, создавая как знания, так и символические описания. С одной стороны, психолог познает, с другой – заражает нас определенным бытием, определенной жизнью...» /10, с.65/. Теоретический контекст включает в себя апелляцию к теоретическим знаниям, приобретенным студентом до освоения специальной психологии (из общей психологии, психологии развития и др.), прагматику психологической практики (диагностика и коррекция аномального развития ребенка), социальный контекст работы психолога и многое другое. Можно утверждать, что теоретическое знание выполняет функцию деконтекстуализации профессиональной деятельности и субъективного опыта психолога, а трансляция его контекста призвана совместить реальность научных понятий с реальностью психологической практики. «Таково, в сущности, отношение между опытом и мыслью, выраженной в понятиях, во всех областях знания; свободный и проницательный ум, видящий саму реальность, всегда сознает, что все высказывания и суждения о реальности лишь частичны и в этом смысле неадекватны единству живой реальной полноты самой

реальности, т.е. что всякая реальность сама по себе есть всегда нечто большее и иное, чем все, что мы можем знать и высказать о ней» /12, с.270/.

Второй составляющей предметного содержания психологической практики работы с ребенком, имеющим отклонения в психофизическом развитии, являются *социотехнические схемы практической деятельности* /1, 9/. В работах психологов отмечается, что такие схемы выступают в качестве средства организации мышления и практической деятельности специалиста /там же/. Применительно к сфере специальной психологии данная составляющая проявляет себя в проектировании и создании диагностических и коррекционных программ, подборе и составлении диагностических методик, построении психологического диагноза, отражающего состояние, перспективы и логику развития ребенка в целом, а также механизмы компенсации и коррекции его дефекта.

«Преподавание любого вузовского курса... состоит не только из трансляции предметного содержания, но и из передачи трудно контролируемых, иногда не осознаваемых и нигде не фиксированных субъективных особенностей опыта преподавателей» /2, с.165/. По мнению А.А.Леонтьева /8, с.69/, взаимодействие преподавателя и студентов в качестве одной из основных целей имеет направленное изменение смыслового поля. Именно в таком взаимодействии преподавателя и студентов происходит становление совместной семантики взаимодействующих. Если такое взаимодействие эффективно, то объекты учебного курса становятся лично значимыми для обучающегося. Е.Ю.Артемова предлагала понимать обучение профессии как направленную перестройку субъективного опыта, включающего не только трансляцию смыслов и особенностей профессиональной категоризации объектов, связанную с профессиональными действиями, но и формирование мировосприятия в целом: «в некотором смысле мир профессии – эталонное отражение мира людьми полностью принявшими профессию как способ жизни» /2, с.171/. В связи с этим, можно говорить о том, что соответствие индивидуального отражения мира человеком, занятым в некоторой профессии, этому эталону может быть показателем глубины принятия профессии.

Относительно *ценностно-смыслового поля* специалиста, работающего в практике специальной психологии, мы хотим отметить необходимость формирования особой системы отношений специалиста, как к своей профессиональной деятельности, так и ребенку, которому он оказывает помощь. Содержательно специфика ценностно-смысловых отношений психолога–практика, работающего с аномальным ребенком представлена следующими компонентами:

- Ракурс видения ребенка как целостности, в системе его отношений с миром;

- Рассмотрение психологического дефекта как вторичного по отношению к общей картине и логике психического развития ребенка;
- Отношение к аномальному ребенку как к социально, психологически и т.д. равноправному себе (метафорически можно обозначить словами Р.Кипплинга: «мы с тобой одной крови: Ты и Я»);
- Личностная направленность специалиста на отношение к процессу психокоррекции как длительной (марафонской) психологической работе, помогающей ребенку пройти путь от патологии к норме. Ориентация на жизнь как на длительное строительство, но не немедленное чудо.
- Ценность исследовательской ориентации и потребность относиться ко всей своей деятельности как к деятельности обучения, что предполагает ориентированность на осознание своего профессионального несовершенства.
- Демистификация психологической работы с ребенком и всего психологического знания в целом (примером этого может служить разъяснение родителям ребенка и самому ребенку содержания тех психологических процедур, которые с ним осуществляет психолог).

Безусловно, перечисленные ценности не представляют ценностно–смысловое поле практики специальной психологии во всей полноте. Однако, в наши задачи не входит исчерпывающее описание последнего. Мы лишь фиксируем ее как структурный элемент предметного содержания психологической практики, представленного в коммуникации преподавателя и студентов.

Следует отметить, что все три описанных выше составляющих профессионализма психолога–практика нельзя рассматривать изолированно друг от друга. Каждая из них создает своего рода контекст для понимания и построения двух других. Так, например, ценностно–смысловое поле практики определяет психологическое знание специалиста, что проявляется в выборе психологических теорий (культурно–исторической психологии, теории деятельности А.Н.Леонтьева) в видении и отношении к аномальному ребенку, при работе с ним, а, следовательно, и подборе инструментария для диагностики и коррекции. Таким образом, ценностно-смысловое поле выполняет ориентирующую функцию и создает своего рода социальный контекст профессионального мышления и психологической практики.

С другой стороны, пласт психологических знаний и понятийный аппарат специальной психологии как его составляющая позволяют специалисту выйти за пределы своего субъективного опыта, а также за пределы ситуаций, связанных с практикой работы с ребенком, и отнести к ним как к универсальным и объективно фиксируемым психологи-

ческим феноменам. Наконец, социотехнические схемы практической деятельности создают предметно–содержательный контекст в котором реализуются ценностно–смысловые позиции психолога и который создает предпосылки для осмысления и преломления через индивидуальный опыт психологического знания. Таким образом, профессионализм в практике специальной психологии с необходимостью включает в себя все три описанных выше составляющих ее элемента, работающих как единая система.

Далее мы переходим к описанию коммуникативного аспекта формирования профессионализма психолога–практика в сфере специальной психологии, в контексте взаимодействия преподаватель – студент. Мы полагаем, что коммуникация, связанная с формированием различных составляющих профессионализма обладает своей спецификой в плане ее способов, средств, затруднений и возможных результатов. Попытаемся охарактеризовать с указанных позиций особенности коммуникаций обучающего и обучающихся, применительно к каждой составляющей профессионализма.

Говоря об особенностях коммуникации, мы хотим обратить внимание на то, что при формировании различных составляющих профессионализма психолога–практика, могут использоваться одни и те же приемы и средства. Приемы и средства представляют операционально-технический аспект коммуникации. На основании анализа нашего собственного преподавательского опыта, мы выделили следующие приемы и средства коммуникации:

- Формальная объективация для студентов содержания научных понятий и системных взаимосвязей между ними. Данный прием можно проиллюстрировать обнаружением связей между понятиями «зона ближайшего развития», «высшие психические функции», «психологическая структура дефекта» и пр. Основным средством, в данном случае, выступают, имеющие четкие границы научные понятия. В качестве вспомогательного может использоваться такой прием как проблематизация, создающая условия для осознания студентами несистемности, фрагментарности, редуцированности собственных психологических знаний. Основным средством, здесь, служат вопросы, нацеленные на построение у них целостного психологического знания и преодоления житейских представлений о психологической реальности, а также эклектичности научных психологических конструкций;
- Приведение примеров из собственной личной жизни («психологическая практика жизни») и профессиональной деятельности («собственно психологическая практика»), иллюстрирующих ценностно–смысловое отношение психолога–практика к действительности, его особое видение последней, индивидуальное отношение профессионала к объектам ми-

ра, расхождения между житейским и профессиональным, объяснением поведения человека, а также образцы профессиональной деятельности;

- Символические описания, на основе которых в психологической практике можно создавать теорию конкретного человека (К.Юнг) («они являются с одной стороны представлениями, т.е. знаниями, а с другой стороны – событиями») /10, с.87/;
- Метафорические системы, включающие метафорические сравнения. Как разновидности метафоры могут выступать притчи, анекдоты¹, песни². Широкое использование символических описаний и метафорических систем мы связываем с тем, что согласно К.Г.Юнгу, существуют некоторые схемы и модели человеческого опыта, которые, будучи бессознательными, в сознании могут проявиться только в символической форме /13/. Психологическая практика работы с аномальным ребенком погружена в атмосферу особых для данного социума отношений к Ребенку, к Матери, к дефекту, к психологическому здоровью и пр. Для того, чтобы работа специального психолога была эффективной, ему необходимо объективизировать, перевести на уровень сознания социальные представления об этой атмосфере, а также осознать свои собственные эмоциональные состояния и ментальные структуры, отражающие эту атмосферу, и сделать их релевантными психологической работе с аномальным ребенком. Погружение в мир аномального развития вызывает очень сильное эмоциональное напряжение у тех, кто овладевает практикой специальной психологии. В связи с этим, активное использование преподавателем притч, анекдотов, метафор и пр. выполняет и своего рода психотерапевтическую функцию снятия указанных страхов, напряжения;
- Описание своего собственного профессионального становления: описание понимания психологической реальности и особенностей профессионального мышления на начальных этапах овладения профессией, опыта профессиональных ошибок, линии которые выделяются как основные в процессе профессионального становления, открытие для себя определенных областей психологического знания и его места и значения в собственном понимании мира профессии, истории принятия профессии как способа жизни, представления о своей принадлежности к определенной психологической традиции с ее понятийным аппаратом и другими знаковыми кодами, описание психологического пространства реального отрезка жизни, в котором происходили встречи, беседы, влияния, вклады виднейших уче-

¹ Один из слушателей курса высказал идею написания книги: «специальная психология в притчах и анекдотах».

² Б.С.Братусь был очень заинтересован высказанной в частной беседе одним из авторов статьи мыслью о том, что при изучении написанной им монографии «Аномалии личности» для лучшего понимания студентами той психологической реальности, которая кроется за дихотомией норма- патология в различных направлениях психологии используется в качестве иллюстрации ряд песен. Каждая из этих песен в метафори-

ных в профессиональное и личностное становление (иногда такой вклад выражался не только в трансляции научного психологического знания, но и в заботе о здоровье, душевном состоянии, помощи в решении бытовых проблем и прочее);

- Невербальные средства, среди которых можно назвать расстановку смысловых акцентов в процессе трансляции и обсуждения содержания курса, за счет интонационного выделения значимых моментов, специфического подбора литературных источников, обращения внимания студентов на те их высказывания и мысли, которые соответствуют профессиональному видению мира преподавателем, а также анализ оппозиционных взглядов; создание определенного эмоционального фона занятий (открытое выражение чувств, эмоционального отношения к той или иной проблеме, персоналиям, психологической проблеме, ребенку, к собственным познаниям и возможностям в данной области, своих страхов, в том числе и страха профессиональной некомпетентности). При построении занятий используется особый речевой жанр, который не может быть нами точно обозначен и для которого характерно: построение занятий в виде открытой беседы, дискуссии, частое использование не «догматически–утвердительной», а, скорее, «утвердительно–вопросительной» формы высказываний о психологической реальности.

Описав способы и средства коммуникации преподавателя со студентами в процессе формирования их профессионализма, остановимся на характеристике *коммуникативных барьеров*, которые при этом могут возникнуть. Данная характеристика базируется на рефлексии нашего собственного преподавательского опыта. Указывая на коммуникативные барьеры, мы предполагаем, что они приводят к деформации, искажениям формирования профессионализма. Коммуникативные барьеры условно можно разделить на две группы: субъективные и объективные. Если первые вызваны личностными особенностями и прошлым опытом обучения будущих специалистов, то вторые отражают коммуникативную ситуацию в целом, т.е. указывают на специфику соотношения особенностей деятельности у преподавателя и студентов.

Субъективные барьеры коммуникации представлены избирательностью восприятия и осознания студентами только одной из трех составляющих профессионализма в области специальной психологии: ценностно–смыслового поля практики, психологического знания, социотехнических схем практики. Такого рода редукция искажает не только профессиональную подготовку в целом, но и извращает саму эту составляющую, т.к. придает статус целого той части практики, которая автономно существовать не может. Например,

если студенты вычлениают из всей психологической практики только ее ценностно-смысловое поле, не соотнося его с категориальным аппаратом и психотехническими действиями, то оно утрачивает свою содержательную наполненность, выхолащивается, т.е., собственно говоря, перестает быть личностно-смысловым полем, а становится набором деклараций. О существовании такого рода опасности многократно писал Б.С.Братусь относительно христиански ориентированных психологов /5/. В своей собственной практической работе мы многократно сталкивались с обвинениями в антигуманизме, жестоком обращении с детьми с отклонениями в развитии тогда, когда результаты психологической диагностики ребенка создавали не благостный прогноз его развития и указывали на необходимость длительной и тяжелой работы. В этом случае, студенты подменяли целостную практическую работу с аномальным ребенком так называемым его псевдопринятием. Очень ярко это проявляется у студентов в тех случаях, когда они «выдергивают» из целостной гуманистической психологии ее ценностно-смысловое поле и в уже редуцированном и искаженном виде сводят к нему практику работы с аномальным ребенком. В контексте этого вся психодиагностическая и психокоррекционная работа, да и сам понятийный аппарат данной практики, ими начинает отторгаться. Такие понятия как «аномальный ребенок», «умственно отсталый ребенок» и т.п., воспринимаются как ущербные для ребенка.

При сведении профессионализма студентами к психологическому знанию, в котором, с одной стороны, имманентно отсутствуют ценностные ориентиры и, с другой стороны, в котором отсутствует прямая связь с реальным контекстом психологической практики, категориальный аппарат науки из средства психологической работы с ребенком превращается в самодостаточную целостность и становится основной целью обучения. Следствием отсутствия ценностно-смысловых ориентиров научного знания становится несформированность такого его качества как системность и целостность, научные понятия оказываются обособленными друг от друга. В результате это приводит также к неспособности специалиста к постановке проблем в исследовательской психологии, представляющих на психологическом уровне проблемы интеграции аномального ребенка в социальном контексте, а также делает научное познание закрытым, поскольку оно оказывается выключенным из реальной жизни и отношений ребенка с миром.

В случае сведения профессионализма к социотехническим схемам профессиональной деятельности, во-первых, распадается практика как развивающаяся система, поскольку специалист, работающий в ней, утрачивает способность видеть ребенка и свою деятельность с ним как развивающуюся систему, во-вторых, не формируется способность порождать новые техники, видоизменять имеющиеся, «подстраивать» техники под особен-

ности конкретного ребенка. Таким образом, в данном случае и психотехническая сторона практики при придании ей статуса целостности также функционирует крайне неполноценно. Один из наиболее карикатурных случаев, с которыми мы столкнулись, это прямой перенос студенткой техники переживания страдания взрослым человеком на семилетнего ребенка. Это выглядело следующим образом: при осмотре ребенка и объяснении выявленного у него феномена «блокировки интеллекта» тем, что он живет в постоянно действующей психотравмирующей ситуации и агрессивной в его адрес среде, студентка, полемизируя с преподавателем, сказала: «Страдание вызывает к жизни личностный рост. Например, Мересьев страдал и это позитивно сказалось на его личностном росте». Слова преподавателя о том, что речь идет не о взрослом человеке, а о семилетнем ребенке, просто не были ею поняты.

Объективные барьеры коммуникации. К объективным барьерам коммуникации можно отнести несовпадение ценностно-смысловых полей преподавателя и студентов. Направление профессионального становления специалиста овладевающего практикой работы с аномальным ребенком в значительной степени обусловлено совпадением/несовпадением ценностно-смысловых полей преподавателя и студентов. Безусловно при этом следует учитывать, что у будущего специалиста еще должны быть сформированы ценности и смыслы своей профессиональной деятельности. Однако, поскольку ценностно-смысловое поле психологической практики, безусловно, связано с личностно-смысловым полем специалиста, то можно говорить о преобладании той или иной смысловой направленности становящегося специалиста. Так, например, несовпадение ценностно-смысловых полей преподавателя и студентов может выражаться в ориентированности последних на видение ребенка как материал для изучения (метафорой для этого может служить фраза «интересный случай...»), а не как целостного живого субъекта, вступающего в отношения с другими людьми. Другим примером может служить отношение студентов к аномальному ребенку как к «дефективному», рассмотрение ребенка с позиций его социальной полезности, а, следовательно, не стоящему того, чтобы на него были потрачены силы и время, оказана помощь. В качестве одного из вариантов несовпадения ценностно-смысловых полей можно рассматривать понимание студентами специальной психологии как чрезвычайно узкой и прикладной отрасли психологического знания, а, следовательно, не стоящей глубокого изучения и малоценной. Между тем, практика специальной психологии стягивает на себя знания из многих отраслей: общей психологии, психологии развития, педагогической психологии, медицинской психологии и др. Следовательно, адекватное отношение к ней предполагает осознание того, что она аккумулирует в себе содержания различных отраслей психологического знания. Можно привести

еще один пример специфики освоения практики специальной психологии, связанный с данным коммуникативным барьером. Освоение практики специальной психологии предполагает своего рода интериоризацию психологического знания, отражающего особенности, специфику аномального развития ребенка, помещение его в объемную психологическую реальность. В данной психологической реальности знание (в вербальной и невербальной форме) об отклонениях в развитии не только начинает занимать свое место, но и существенно влияет на видение этой реальности в целом. Только в этом случае психолог рассматривает специфику развития не только ребенка, но и адекватно может рассмотреть свою собственную специфику развития. Если же студент овладевает только «плоскими картинками» имеющихся патологий, то мы наблюдаем очень интересный феномен: использование симптомокомплекса как клише для псевдопонимания окружающих их людей и отсутствие возможности увидеть ту или иную специфику своего собственного мышления, деятельности, поведения и т.д.

В качестве второго объективно существующего коммуникативного барьера мы можем назвать несовпадение научного языка специальной психологии (культурно – историческая теория, теория деятельности А.Н.Леонтьева и др.) и языков на которых читались курсы общей, медицинской, педагогической психологии, психологии развития. Здесь необходимо отметить, что язык любой психологической школы содержит свой особый контекст его употребления, который включает постановку специфических профессиональных целей, решение особых научных и практических проблем, особое понимание некоторых универсальных терминов (например таких как социализация, развитие, личность) и многое другое. В силу этого, несовпадение используемых научных языков у преподавателей и студентов вызывает не только разногласия в понимании психологической реальности, но и научных понятий, при помощи которых рассматривается ребенок и его развитие. В частности, это, на наш взгляд, может быть причиной того, что студентам проще усвоить ту информацию в специальной психологии, которая не является собственно психологической, а предполагает заимствование терминов и информации, стоящей за ней, из области психиатрии (вопросы этиологии и патогенеза различных состояний). Одновременно с этим студенты испытывают очень большие трудности при ответах на экзаменационные вопросы, которые требуют понимания сути специфики тех или иных психических образований у аномального ребенка. Очень плохо понимаются психологические механизмы легких отклонений в развитии, причины сложностей, возникающих при дифференциальной диагностике схожих по феноменологии состояний – там, где надо апеллировать к законам, закономерностям, логике психического развития. Вместе с тем, легко усваивается картина тяжелых форм нарушений, которая выстраивается исходя из медицинского видения ре-

альности. Еще одним последствием описываемого затруднения может выступать неспособность студентов выстраивать целостную картину того или иного отклонения в развитии, основывающуюся на анализе всей логики развития ребенка. Вместо этого студенты демонстрируют так называемый «псевдофеноменологический подход», суть которого состоит в бессистемном, подчас просто случайном перечислении специфических особенностей тех или иных психических функций при том или ином отклонении в развитии никак не связывая их в целостную картину. При проведении эмпирических исследований в специальной психологии они зачастую подбирают техники, которые никак не соотносятся с методами специальной психологии или в качестве ключевых методов используют вспомогательные методы.

Третьим объективным затруднением в коммуникации преподавателя и студентов можно рассматривать установку последних на понимание практических действий специалиста как набора наблюдаемых операций, а не процесса решения диагностической или психокоррекционной задачи. Результатом этого является по сути «выключение» студентов из коммуникации, направленной на освоение социотехнических схем практической деятельности, они становятся в позицию зрителя, отстраненного наблюдателя по отношению к преподавателю, а не участника коммуникации. Данная установка иногда выражается у студентов фразой: «Ах, как было интересно у вас на занятиях!». Студенты при анализе индивидуальных случаев обнаруживают видение лишь внешне наблюдаемой стороны действий преподавателя, осуществляющего диагностическую или коррекционную работу с ребенком. При этом, его работа как процесс решения задачи в рамках психологической практики не воспринимается, т.е. собственно главное содержание такой работы «вырезается» из процесса коммуникации.

Одним из объяснительных конструктов описанных выше коммуникативных феноменов, на наш взгляд, может выступать идея М.М.Бахтина о различиях между «авторитарной» и «внутренне убедительной» речью /3, 4, 6, 7/. Высказывания, основанные на авторитарной речи, требуют от слушателя признания и усвоения, они как бы навязываются извне и не допускают взаимодействия с другими голосами. Авторитарный текст не является инструментом мышления, поскольку «требует безусловного признания» и не допускает «свободно-творческих стилизующих вариаций» /6, с.156/. Примерами таких текстов могут служить слова учителей, которые «входят в наше словесное сознание компактной и неразделимой массой; его нужно или целиком утвердить или целиком отвергнуть» /там же/. «Внутренне убедительное слово – полусвое-получужое» /там же/. Оно не только допускает диалог, но и пробуждает «самостоятельную мысль и самостоятельное новое слово...

свободно развивается дальше, применяется к новому материалу, к новым обстоятельствам, взаимоосвещается с новыми контекстами... вступает в напряженное взаимодействие и борьбу с другими внутренне убедительными словами... Смысловая структура внутренне убедительного слова не завершена, а открыта, в каждом новом диалогизирующем его контексте оно способно раскрывать все новые смысловые возможности» /там же, с.158/. Отмечается, что «внутренне убедительное» слово выполняет *смыслопорождающую функцию*, поскольку создает новый контекст других голосов и высказываний. В нем всегда подразумевается вопрос, обращенный к другим голосам. «Внутренне убедительное» слово всегда многозначно в противовес буквальности значения «авторитарного» слова.

Рассмотрение вышеописанной идеи М.М.Бахтина в контексте коммуникации преподавателя и студентов в процессе освоения практики специальной психологии, позволяет нам говорить о необходимости использования не «авторитарной», а «внутренне убедительной» речи. Именно такая направленность коммуникации в образовании, на наш взгляд, помогает сформировать продуктивное профессиональное мышление у будущих специалистов, необходимое для решения большинства задач психологической практики работы с аномальным ребенком. Использование «внутренне убедительной» речи в коммуникации со студентами может выражаться в подразумевании вопросов, относительно представленных на занятии утверждений, научных идей, включении этих идей во внутренний диалог у самих студентов, обсуждении реальных случаев из практики с различных теоретических позиций, предоставлении студентам возможности самостоятельного построения стратегии и тактики диагностики и коррекции конкретного ребенка и пр. Следует отметить, что общим моментом здесь является включение чужого высказывания (преподавателя или другого психолога) в структуру внутренней речи студента и порождение на его основе своего собственного оппонирующего высказывания по данному предмету. Только в этом случае мы можем говорить о коммуникации в образовании не как о трансляции, передаче информации от более осведомленного и авторитетного лица (преподавателя) к менее осведомленному и авторитетному (студенту), а как о *со-мыслии*, как о процессе, в котором рождается профессиональный опыт и профессиональное мышление психолога-практика. Напротив, «авторитарный» подход предполагает лишь запоминание, сохранение и воспроизведение усвоенной студентом информации.

К сожалению, в нашем собственном преподавательском опыте мы постоянно сталкиваемся с затруднениями при использовании «внутренне убедительной» речи. Основное препятствие мы видим в установке студентов на *усвоение информации*, а не на *формирование собственного профессионального мышления* /11/. По сути, если довести это утверждение до логического конца, то студенты относятся к преподавателю как к источнику

информации, которую следует запомнить и воспроизвести, а не как к субъекту и носителю психологической практики, с которым можно вступать в диалог. В соответствии с этим, профессиональное знание не включается во внутренний диалог и не выполняет своей смыслопорождающей функции, а, следовательно, профессионализм оказывается отчужденным, он не становится личным, не встраивается в структуру жизненного опыта психолога. Эти затруднения могут быть связаны со многими причинами социокультурного, организационного и личного характера. Однако, эти причины нуждаются в отдельном анализе и обсуждении, выходящем за рамки данной работы.

Литература:

1. Анисимов О.С. Основы методологического мышления. – М.: ВВШУ АПК РСФСР, 1989. – 412 с.
2. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. – М.: Смысл, 1999. – 387 с.
3. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. – М.: Художественная литература, 1986. – 544 с.
4. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советская Россия, 1979. – 318 с.
5. Братусь Б.С. Возможна ли нравственная психология. // Человек. – 1998. – №3. – С. 113-121.
6. Верч Дж. Голоса разума. Социокультурный подход к опосредованному действию. – М.: Тривола, 1996. – 176 с.
7. Волошинов В.Н. Философия и социология гуманитарных наук. – СПб.: Астепресс Ltd., 1995. – 388 с.
8. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1997. – 364 с.
9. Полонников А.А. Очерки методики преподавания психологии. Системно-ситуационный анализ психологического взаимодействия. – Мн.: ЕГУ, 2001. – 128 с.
10. Розин В.М. Психология: теория и практика: Учебное пособие для высшей школы. – М.: Форум-Инфра-М, 1997. – 296 с.
11. Слепович Е.С., Поляков А.М. Формирование профессионального мышления в системе университетской подготовки психологов (на примере психологической практики работы с аномальным ребенком).// Многоступенчатое университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению (Минск, 15-16 мая 2003г.)/Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Мн.: Пропилеи, 2003. – С.229-236.
12. Франк С.Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – 510 с.

13. Человек и его символы / К.Г.Юнг, М-Л Фон Франц, Дж.Л.Хендерсон, И.Якоби, А.Яффе [Под общ. ред. С.Н.Сидоренко] – М.: Серебряные нити: Университетская кн., 1997. – 367 с.