



В.Э. Пахальян

Психологическое просвещение в контексте проблем отечественной практической психологии

Пахальян Виктор Эдуардович — кандидат психологических наук, профессор, научный редактор журнала «Психологическая наука и образование».

Представлен авторский взгляд на проблемы организации и проведения работы по психологическому просвещению в системе профессиональной деятельности практического психолога. Выделены вопросы методологии практической психологии в целом и их связь с задачами, которые решает специалист в этой области при организации работы по психологическому просвещению. Приводятся данные о реальном положении дел в практике психологического просвещения в Службе практической психологии образования. Формулируются основные вопросы, решение которых поможет определить эффективность психологического просвещения.

Ключевые слова: психологическое просвещение, методология практической психологии, психологическая профилактика, профессиональная готовность к работе по психологическому просвещению, Служба практической психологии образования.

Как столетие назад, так и сегодня вопрос о целесообразности психологического просвещения вряд ли будет кем-то подвергаться сомнению, но, как и прежде, к сожалению, мало что изменилось в его практическом решении. Попробуем обозначить ряд причин такого положения дел:

- отечественная практическая психология сравнительно молода, она только недавно стала частью помогающих практик в России и не нарастила достаточного потенциала для решения множества существующих задач, в том числе и касающихся конкретных видов работы;
- непросты её отношения с психологической наукой, что существенно влияет на становление методологии практической деятельности психологов;
- психологическое просвещение и его проблемы пока еще редко являются предметом специального рассмотрения профессионалов, обычно оно появляется в тех или иных работах в смысловой связке «психологическая профилактика и психологическое просвещение», где теряется специфика этого отдельного вида работы;
- по-прежнему многие вопросы практической деятельности психологов исследуются, анализируются, изучаются как «внешние» по отношению к самой психологии, то есть весь ресурс накопленного психологического знания не «повёрнут» к содержанию работы практического психолога. Особенно это касается психологического просвещения.

Поэтому, прежде чем перейти к обсуждению вопросов собственно психологического просвещения, важно выделить те проблемы, решение которых влияет на всю практическую деятельность специалистов.

Во-первых, необходимо обратить внимание на тот факт, что вопросы методологии практической деятельности стали интенсивно изучаться в этой области лишь недавно, а имеющийся к настоящему времени материал разнороден и поэтому трудно сопоставим [31]. На сегодняшний день известен ряд работ отечественных специалистов, в которых предприняты попытки выделить как характер взаимоотношений между психологической наукой и практикой, так и определить специфику и практической психологии, и психологической практики, так же как и особенности их взаимодействия [2, 4, 5, 9, 10, 14, 19, 25, 41, 44 и др.].

В частности, Ф.Е. Василюк, вслед за Л.С. Выготским, определяет психологическую практику как источник и венец психологии, с которой должно начинаться и ею завершаться (хотя бы по тенденции, если не фактически) любое психологическое исследование. Отличие психологической практики от практической психологии он видит в том, что «... первая — “своя” для психологии практика, а вторая — “чужая”. Цели деятельности психолога, подвизающегося в “чужой” социальной сфере, диктуются ценностями и задачами этой сферы; непосредственно практическое воздействие на объект (будь то личность, семья, коллектив) оказывает не психолог, а врач, педагог или другой специалист; и ответственность за результаты, естественно, несет этот другой. Психолог оказывается отчужденным от реальной практики, и это ведет к его отчуждению от собственно психологического мышления» [4].

В.А. Мазилев отмечает, что причины различных симптомов кризиса психологии коренятся в узком понимании ее предмета, что препятствует осуществлению интегративных процессов, в которых она так нуждается [25].

И.Н. Карицкий обращает внимание на то, что психологическая практика, зачастую пренебрегающая теоретическими построениями, игнорирующая их, теряется и отторгает созданное в психологической науке и, как следствие, существует «в себе», вырабатывает собственные рефлексивные, но не всегда надежные основания [14].

В.Т. Кудрявцев, обращаясь к теме взаимоотношений практиков и теоретиков, показывая на примере «стену», разделяющую их, метафорически сравнивает сложившуюся ситуацию как способ разделения труда, когда яйца очень придирчиво раскладывают по разным корзинам (Выготский назвал его «двойной бухгалтерией»). По его мнению, это влечет за собой критическую редукцию личностного мира психолога (а не только психологии как формы знания и практики!), в

рамках которой никакой профессионализм в принципе не возможен [19].

А.В. Юревич, участвуя в дискуссии о проблемах взаимоотношений психологической науки и практики, ссылаясь на тексты Ф.Е. Василюка, Л.С. Выготского и др. исследователей данного вопроса, приводит в пример и Ван дер Влейста, который сетовал на то, что исследовательская и практическая психология используют разные «языки», «единицы» анализа и «логики» его построения. При этом он отмечает, что под каждым их словом, наверняка, подписался бы любой современный психолог, и не потому, что упомянутые учёные — классики, а потому, что с тех пор почти ничего не изменилось [44].

Для последующего анализа важно, опираясь на позицию Ю.М. Забродина в обсуждении этой темы [11], отметить, что специфика реального **объекта** практической психологии состоит в том, что его системность, динамичность и сложность порождают необходимость уровневой анализа человеческой жизнедеятельности. При этом не менее важно не только изучение специфики различных уровней психики, но и конкретных форм их включения в решение реальных жизненных задач, стоящих перед человеком. Это, в частности, есть прямое следствие системных свойств объекта психологической науки — системность объекта требует каждый раз точного определения того уровня, на котором ведется психологический анализ и обследование данного объекта, то есть точное определение системного уровня практической задачи.

Во-вторых, напомним, что во второй половине XX века в отечественной психологии сложилась ситуация, в которой помимо магистральной линии развития ее как научной дисциплины можно выделить, по крайней мере, два относительно новых пространства профессионального становления психолога:

1) практическая психология как прикладная отрасль, то есть такая профессиональная деятельность, которая связана с приложением психологических знаний к различным сферам человеческой жизни, деятельности, где они являются востребованными;

2) психологическая практика как непосредственная помощь человеку в решении тех внутренних проблем, которые рождаются из контекста его личной жизни, а не из задач какой-либо социальной сферы.

В первом специалист действует по заказу определенной социальной сферы, он должен выстраивать свою деятельность по законам и правилам того «чужого монастыря», в который «со своим уставом не суются». А во втором он сам формирует цели и ценности своей профессиональной деятельности, реализует их в профессиональных действиях и несет ответственность за результаты своей работы. Это определяет и его отношение к людям, которых он обслуживает, и его отношение к самому себе, и к участвующим в работе специалистам другого профиля, и, главное, сам стиль и тип его профессионального видения реальности.



Рассматривая практическую психологию как особый вид деятельности психолога, направленный на решение конкретной профессиональной задачи в контексте требований той социальной сферы (деятельности), которую он обслуживает, чей запрос он выполняет, мы можем определить её **предметом** те конкретные феномены внутренней жизни человека, которые возникают, развиваются и проявляются там (в реальных условиях их жизни, развития) особым образом. Их специфика задается характерными именно для данной сферы признаками, её требованиями к человеку (субъекту развития, деятельности) и проявляется в содержании тех задач, которые ставятся заказчиком психологических услуг перед практическим психологом [36].

В этом смысле именно в этом виде профессиональной деятельности (практической психологии) профессиональное знание (профподготовка) реализуется в умении работать с реальными объектами [12].

Обобщая обсуждаемое выше, можно сказать, что практическая психология — это особый вид прикладной деятельности психолога, направленный на решение конкретной профессиональной задачи, которая предполагает непосредственное применение психологических знаний в той или иной сфере деятельности через непосредственное взаимодействия специалиста с обратившимся за помощью человеком (клиентом) или другими людьми с целью оказания им психологической помощи.

При этом проявляется специфика практической психологии: цель и предмет профессиональной деятельности психолога соотносятся с требованиями той сферы, которую он обслуживает, тех, чей запрос он выполняет.

В-третьих, рассматривая вопрос о психологическом просвещении, мы рано или поздно сталкиваемся с общими (системными) трудностями изучения проблем практической деятельности психолога. Анализ публикаций, посвящённых проблематике психологического просвещения как вида работы практического психолога, показывает, что далеко не в каждой из них предметом рассмотрения является собственно просветительская работа, отвечающая сущности содержания деятельности специалиста такой профессии. Например, достаточно часто в публикациях, в тематике которых заявлен такой предмет обсуждения, как просвещение, последнее отождествляют с иными видами профессиональной деятельности (или не разделяют их). В частности, с обучением, пропагандой и т. п.

Такого рода факты можно считать методологической некорректностью, ошибкой, что отражает общее положение дел в психологии и во многом подтверждает отмеченные не раз трудности определения методологии подхода к психологической практике как таковой. Такое положение дел касается не только данной области. В этом контексте показательным замечание А.Н. Кимберга, который, например, обсуждая вопросы соотношения понятий, относящихся к

теме «безопасность», пишет, что «Теория безопасности, психология безопасности, психология безопасности личности и психологическая безопасность личности — разные вещи, и употребление их некоторыми авторами как синонимов вносит неоценимый вклад в теоретическое запутывание ситуации» [15, с. 37].

Тут также уместно привести и высказывание известного в мире социального психолога Д. Майерса: «... попытки убедить людей в чем-либо иногда аморальны, а иногда благотворны, иногда эффективны, а иногда тщетны. Сами по себе они не хороши и не плохи. Оценка сообщения как “хорошего” или “плохого” соотносится обычно лишь с его содержанием. Если это содержание не нравится нам, мы называем данное сообщение “пропагандой”, если нравится — “просвещением”. По смыслу слова просвещение должно быть в большей степени основано на фактах и менее принудительно, чем простая пропаганда. И все же, как правило, мы говорим: “просвещение”, если доверяем информации, и “пропаганда” — если нет» [26, с. 312].

В-четвёртых, вряд ли кто сомневается, что «магия» современного коммерциализированного информационного пространства вполне способна привести к искажению реальности, уходу от объективности и, как следствие, к деформациям мировоззрения личности, своеобразным «перекосам» в её развитии. Здесь важно понимать, что само по себе «знание» (информирование) — только малая часть ресурсов личности, позволяющих ей эффективно развиваться. В своё время М. Мамардашвили написал: «Ведь мы постоянно живём в ситуации, которую одной фразой очень точно описал Платонов. Один из его героев вместо “голоса души” слышит “шум сознания”, льющийся из репродуктора. Каждый из нас на собственный страх и риск, в своём конкретном деле, внутри себя должен как-то противостоять этому “шуму”. Ибо человек с одичавшим сознанием, с упрощёнными представлениями о социальной реальности и её законах не может жить в XX веке. Он становится опасным уже не только для самого себя, но и для всего мира» [27, с. 168].

Избежать этого, по его мнению, люди могут путем просвещения, понимаемого им как «взрослое состояние» человечества, то есть способность людей думать своим умом и ориентироваться без внешних наставников и авторитетов, не ходить «на помочах». Уточняя свое понимание просвещения, он рассматривает его *не только как способность*, но и как *право* — мыслить своим умом, самому понимать своё дело, то есть право личности на реализацию своей свободы, на самоопределение во всех областях своей жизни.

Оторванное от вечных ценностей человеческого общества, от естественной потребности человека двигаться в сторону своего совершенствования как существа духовного, культурного, просвещение порождает определенный дефицит психологической культуры населения. Последняя предполагает интерес к другому человеку, уважение особенностей его

личности, потребность в познании себя, элементарные умения разбираться и управлять собственным внутренним миром, отношениями, переживаниями, поступками и пр.

Еще в первой половине XX века выдающийся отечественный психолог А.Р. Лурия обратил внимание на связь между общей и психологической культурой личности. Изучая особенности психологии крестьян в отдаленных районах Узбекистана, он просил их описать свой характер, отличия от других людей, свои достоинства и недостатки. Результаты показали, что тип самоописаний зависит от образовательного уровня и сложности социальных связей людей. В частности, неграмотные люди из отдаленных горных кишлаков подчас не могли даже понять поставленную перед ними задачу. Выполняя задачу самоописания, они просто излагали отдельные факты своей жизни, могли в качестве своего недостатка назвать «плохих соседей». Было отмечено, что характеристика других людей давалась им значительно легче, чем собственная [24].

Известный отечественный психолог Е.А. Климов в конце 90-х годов прошлого века писал: «Не следует думать, что удовлетворительный уровень психологической культуры может возникнуть сам собой. Здесь требуется именно бум специальных просветительских усилий, которому должен систематически предшествовать и бум исследовательских усилий...» [16, с. 310–311].

Не побоюсь здесь в очередной раз процитировать и замечательного отечественного актера и режиссера Ролана Быкова: «... сама логика современной цивилизации ставит человека на периферию интересов развития. Жизнь человека со всеми ее составляющими — любовью, дружбой, домом, детьми, образованием, прошлым и будущим, поисками смысла жизни, сомнениями, счастьем и страданиями — всем, что составляет хомосферу (в понимании Д. С. Лихачева), обозначается сегодня понятием из мира социальных технологий — “инфраструктура” и рассматривается лишь как “социальная сфера”, то есть некая зависимая периферия развития. Ее интересы учитываются лишь в свете болезненных, но якобы естественных последствий развития неких основных структур. Но это вовсе не непреложный факт и не объективный закон природы, а всего лишь отвратительный порядок вещей, сложившийся в нынешнем цивилизованном мире» [3].

Современные отечественные исследователи этой проблемы отмечают, что отсутствие элементарной психологической грамотности является одной из главных причин множества проблем, трудностей, конфликтов, стрессов, болезненных состояний, кризисов и даже катастроф в жизни и деятельности как отдельных людей, так и жизнедеятельности общества в целом [40, 43 и др.]. В таком контексте очевидно, что психологическое просвещение — одно из важнейших условий психологического благополучия личности. Именно оно обеспечивает «психологическую грамотность», «психологическую культуру» человека, что даёт

ему возможность более или менее ясно представлять свой внутренний мир, специфику психологических отношений между людьми, освоить элементарные навыки и умения применения этого в своей жизни [6, 8, 38, 40, 43 и др.]. Без таких ресурсов личности будет гораздо труднее справляться с теми трудностями, которые, по тем или иным причинам, возникают в процессе её развития. А практическому психологу «психологическая грамотность», «психологическая культура» людей, нуждающихся в его помощи, позволяет эффективно и без особых трудностей предотвращать нежелательные тенденции в их развитии. Все вышесказанное позволяет сформулировать очень важный вывод: психологическая грамотность является одним из структурных элементов психологической культуры личности, которая, в свою очередь, составляет ядро, стержень психологического здоровья личности.

В-пятых, сегодня мы имеем, с одной стороны — признание необходимости такой работы, а с другой — отсутствие системы, обеспечивающей ее практическое внедрение. Далеко за доказательствами ходить не надо: наберите в любой поисковой системе интернета «Просвещение населения» и интернет предоставит вам много информации о правовом, финансовом, санитарном (медицинском), экологическом и даже религиозном просвещении. Если вы введете в поисковик «Психологическое просвещение», то значительная часть сайтов дает информацию не об этой работе, а либо об услугах отдельных учреждений, которые предлагаются потребителям, либо о необходимости такой работы и частных попытках ее реализации с помощью СМИ, либо о материалах, которые могут быть использованы в такой работе (информация об особенностях развития личности и т. п.), но про психологическое просвещение, тем более про его отличия от иных просвещений, научно аргументированной информации — «кот наплакал».

В качестве примера фокусированности авторов на собственно психологическом просвещении как методологической проблеме можно назвать лишь несколько работ, которые были опубликованы в последние годы [21, 22, 23, 30, 33, 35, 39 и др.]. Ещё хуже с конкретными исследованиями по данной теме. Среди работ отечественных специалистов можно в качестве примера привести материалы исследований обыденных представлений о психологическом просвещении [23]. Авторами данной работы был проведен опрос на выборке из 120 мужчин и 120 женщин (жителей Красноярского края), не имеющих психологического образования. Полученные в этом исследовании результаты позволили подтвердить еще раз, что психологическое просвещение несет в себе широкий потенциал возможностей использования для решения задач общества и людей. Важным для темы нашего обсуждения является вывод о том, что «... интерес к возможностям получать психологическое просвещение лично для себя носит гораздо более локальный, ограниченный близким кругом отношений, эгоцентрический характер, чем видение возможнос-



тей просвещения в целом» [23]. Не менее важно и то, что «... представление о возможном тематическом содержании психологического просвещения имеет гендерные различия» [там же]. Но, пожалуй, самым ценным для обсуждения нашей темы в этом исследовании является вывод о том, что «... информационные источники, в которых реализуется психологическое просвещение, воспринимаются по-разному с точки зрения эффективности, и наименьшая эффективность приписывается программам, реализуемым практиками психологами и традиционно рассматриваемым как целенаправленные и адресные» [там же].

Другое конкретное исследование проведено Н.П. Коваленко, которая, рассматривая вопросы образования и просвещения взрослых в контексте проблем семейного строительства и семьеведения, обращает внимание на следующие деструктивные тенденции в образовании и культуре:

1) сфокусированность образования на профессиональных знаниях, узконаправленных учебных программах, наборе информации универсального характера; отсутствие глубоко продуманных образовательных программ, направленных на формирование семейно-ориентированного мировоззрения при обучении и воспитании;

2) низкий уровень образовательной и просветительской среды, направленной на популяризацию семейного образа жизни, родительских ролей, на формирование у взрослых ответственности за потомство и престарелых родителей, социально одобряемых форм проявления семейной культуры, форм передачи общечеловеческого наследия в области семейного строительства и семьеведения;

3) отсутствие высококвалифицированных кадров, готовых к реализации образовательных и просветительских программ для взрослых в сфере семьеведения, семейной психологии и культуры.

Она также фокусирует наше внимание на том, что просвещение взрослых в сфере семейного воспитания — это универсальное явление, которое должно осуществляться с учетом конкретного запроса контингента взрослых, реализующих роли родителей или готовящихся к ним. При этом важно учитывать и глобальность этого явления, и его социальную значимость в плане укрепления статуса семьи как государственной единицы [18].

Конечно же, когда мы говорим о просвещении, мы имеем в виду целостную систему, обеспечивающую распространение знаний, которая включает в себя не только организацию и реализацию работы постоянно действующих «народных лекториев» (например, то, что делалось в дореволюционной России или обществом «Знание» в СССР) [7, 13], создание и обеспечение доступности «народных библиотек» (серии доступных по цене книжечек, написанных для обычного человека, для детей), но и деятельность специальных воспитательно-образовательных и культурно-просветительских учреждений.

Сегодня, к сожалению, такой целостной системы нет. Есть только отдельные ее проявления. В частности, анализ проблем Службы практической психологии в системе образования позволяет с сожалением констатировать, что собственно психологическое просвещение пока еще не является тем видом работы, который поставлен на требуемый уровень, органично включен в целостную профессиональную деятельность психологов образовательных учреждений. Мало того, попытки его обоснования, построения той или иной его методологии сводятся лишь к общему или сравнительному анализу того, что наработано ранее всеми участвующими в изучении этой темы специалистами, к уточнениям, описаниям функций, форм реализации, систематизации имеющегося опыта и т. п. [29, 30, 32, 33, 37, 39, 42 и др.]. В отношении психологического просвещения, осуществляемого практиком психологом, очевидно, что материалы, которые специалист размещает на разнообразных сайтах, лекции, беседы, брошюры, содержание информационных стендов, методички, презентации и т. п. в работе с населением не могут быть абстрактными, обобщенными и т. п. Они становятся эффективными только тогда, когда непосредственно связаны с происходящим в реальной жизни людей, состоят из анализа конкретных психологических проблем, касающихся непосредственно личности тех, для которых все это делается, их деятельности в данной сфере, учреждения и т. п. Именно в психологическом просвещении существует оптимальная возможность без особого труда и без создания специальных условий наглядно (непосредственно) показать (а не только рассказать) многим людям, что психологические знания имеют прямое отношение к решению их конкретных проблем. Но важно не забывать, что сам способ (!!!) их применения не может быть оторван от специфики предмета практической психологии, её уникального содержания, целей психологической помощи (например: «помощь», а не «манипуляция»).

И здесь важно вернуться к началу нашего обсуждения и отметить, что построение методологии психологического просвещения возможно на основе специфики выделения предметного поля самой практической психологии, её особого содержания. Именно это содержание может быть «ядром» такого вида работы в системе деятельности Службы практической психологии. «Превращение» психологического знания в содержание задач, которые ставит конкретная практика, использование всего ресурса объективных, научных данных в содержании каждого вида работы практического психолога — вот то, что принципиально отличает именно их (этих видов) содержание. В своё время это тонко отметила И.В. Дубровина, когда, выделяя специфику работы практического психолога в образовании, обращала, например, внимание на то, что использование им диагностики существенно отличается по целям и содержанию от её использования в научной работе: она изначально подчинена задачам, которые ставит практика, определя-

ется характером развития и необходимостью того или иного влияния специалиста на внутренний мир развивающейся личности. Именно эта специфичность практической психологии позволяет И.В. Дубровиной утверждать, что в психологической службе образования речь не может идти отдельно о диагностике, отдельно о развитии или коррекции. Поэтому, рассматривая диагностику и развитие (коррекцию) в неразрывном единстве, она применяет термины «диагностико-коррекционная», «диагностико-воспитательная» работа» [37, с. 82]. «Необходимость использования диагностики в работе с людьми заставляет по-новому оценить сами методы, способы их применения, обработку и интерпретацию полученных результатов. В частности, для научно-практической психодиагностики важны *быстрота* и *акцентированность* (проблемность) исследования. Научно-практическая психодиагностика не может позволить таких временных и людских затрат, какие позволяет научно-исследовательская психодиагностика» [37, с. 87].

Логично продолжить эту линию анализа и при рассмотрении сущности психологического просвещения. Оно не может быть организовано так же, как в медицине или педагогической деятельности, так как задано совершенно иными целями, другим предметом деятельности. Поэтому «перенос» наработанного из иных сфер профессиональной деятельности в сферу собственно психологического просвещения может расцениваться, по крайней мере, как методологически некорректное действие.

В-шестых, для дальнейшего анализа здесь важно отметить такие аспекты, как:

- «контекстуальность» работы практического психолога и практической психологии (зависимость содержания от места приложения);
- её подчинённость задачам той сферы, которая определяет место и роль каждого вида профессиональной деятельности и к которой прилагается всё имеющееся психологическое знание.

В частности, как уже отмечалось, в сфере образования системообразующим её элементом становится психопрофилактика.

Это, в свою очередь, предполагает, что необходимо определенное понимание:

- основных видов работы практического психолога образования, связей и характера отношений между ними,
- где эти основные виды работы выступают как структурные элементы и средства системы психологической помощи — в целом,
- где эти основные виды работы (в то же время) выступают и как соподчинённые звенья системы,
- что изменяет их направленность [34, 35, 36].

В таком контексте понятно, что психологическое просвещение решает особого рода задачи, связанные с развитием психологического здоровья личности, обеспечением для неё благоприятной психологичес-

кой среды, её поддержки, её психологической безопасности, защиты от неблагоприятных факторов в контексте системообразующей деятельности практического психолога — психологической профилактики. Соответственно, недостатки в этом роде работе сказываются на эффективности действия — как всей Службы практической психологии, так и отдельных видов профессиональной активности, в неё включённых.

В качестве примера можно взять специфику работы практического психолога в разных звеньях образования в разные периоды развития личности. В частности, обсуждая вопросы психологической службы в работе с детьми дошкольного возраста, Т.Д. Марцинковская отмечает, что психологическое просвещение в условиях детского дошкольного учреждения направлено на взрослую аудиторию, носит профилактический и образовательный характер. Просвещение родителей и воспитателей позволяет предупреждать проблемы в развитии детей [29]. Очевидно, что по мере готовности ребёнка к присвоению содержания просвещения изменяется стратегия и тактика, фокус работы психолога, занимающегося такой работой. По мере возникновения и актуализации потребности ребёнка в познании самого себя, раскрытия собственной уникальности и т. п. просвещение становится всё более направленным не только на родителей и другие «формирующие фигуры».

Если брать школьный возраст и попытаться увидеть объективную картинку положения дел с психологическим просвещением в отечественной системе образования, то можно сказать, что наблюдается явный дефицит информации о том, как и где этим занимаются, на каких методологических основаниях построена такая работа и т. п. Если и есть такого рода работы, то они мало чем отличаются от аналогичных публикаций в других сферах деятельности и носят констатирующий характер. Но для примера сегодня можно хотя бы сослаться на то, как обстоят с этим видом работы в учреждениях образования, принявших участие во Всероссийском мониторинге Службы практической психологии образования, который был разработан и проведен по заказу Министерства образования и науки РФ сотрудниками лаборатории «Психологический мониторинг» Московского городского психолого-педагогического университета. В нем участвовали 7 тысяч педагогов-психологов образовательных учреждений различных типов и видов из 43 регионов Российской Федерации. Анализ результатов, в частности, показал, что психологическому просвещению педагоги-психологи уделяют достаточно внимания, решая задачи формирования социальной среды развития и профилактики, выступая на родительских собраниях и педсоветах. Подчеркивается, что такая работа важна еще и тем, что позволяет популяризировать деятельность психолога, объяснять её содержание, устанавливать контакт с педагогами и родителями [1, 20]. Однако не нашлось никаких данных отечественных исследований, позволяющих увидеть специфику работы по психологическому просве-



щению в младшем школьном возрасте, его отличий в работе с подростками и старшеклассниками, в учреждениях дополнительного образования и т. п. Остаётся открытым вопрос и о конкретных критериях (показателях) «профессиональной готовности» специалиста в области практической психологии к такого рода работе, требований к его компетенциям в этой области и т. п. В то же время, отметим, что, касаясь проблемы профессионализма, эффективности в целом практического психолога, специалисты отмечают важность такого показателя, как «знание о себе» (рефлексии, «личностной компетентности» и т. п.) как неперемного условия достижения мастерства. Общеизвестно также, что необходимыми составляющими профессионализма считаются осведомленность в предметной области труда, знания и операциональные компоненты деятельности, включая умения саморегуляции действия и психических состояний [16, 17, 28 и др.].

В то же время (в отличие от общих данных мониторинга), в каждом конкретном случае профессиональной деятельности практических психологов редко можно встретить психологическое просвещение как «равноправный» и «равновесный» вид постоянной работы (в ряду других видов профдеятельности). Частично это подтверждается в исследовании Т.А. Павловой, которая установила, что школьные психологи г. Брянска и Брянской области используют в своей работе преимущественно психологическую диагностику и психологическое просвещение, но существует значительный разрыв между реальным и желательным.

Приоритеты реального и предпочитаемого применения всех видов деятельности психолога практически воспроизводят друг друга в обратном порядке [33]. Хотя в любом нормативном документе, определяющем содержание работы психолога образовательного учреждения, мы можем увидеть, что психологическое просвещение не подчинено другим видам профессиональной деятельности, а «равновесно» им.

Следующим важным аспектом обсуждения вопроса о психологическом просвещении, его связи с другими видами работ является *функциональность*. Можно условно выделить следующие основные функции психологического просвещения:

- *активизирующая* (стимулирующая потребность в познании и собственном развитии);
- *инструментальная* (побуждающая к изменению условий развития);
- *профилактическая* (предупреждающая трудности, нарушения в развитии человека);
- *развивающая* (изменяющая представления, расширяющая горизонты и т. п.).

Н.В. Лукьянченко выделяет следующую функциональную направленность психологического просвещения:

- по отношению к собственной деятельности практического психолога;
- по отношению к конкретным людям;
- по отношению к обществу в целом [22].

Она же отмечает крайне слабое использование в психологическом просвещении наработок социальной психологии. Подчеркивается, что знание социально-психологических механизмов, «заставляющих» людей действовать тем или иным образом, нужно для развития гуманистически ориентированного отношения к окружающим и к самому себе. Последнее дает человеку следующие возможности:

- человек, осознающий действие механизмов социально-психологического давления, более толерантен в понимании поведения других людей и групп;
- осознание воздейственности социального контекста даёт человеку возможность преодолеть его влияние и самоопределиваться с большей долей личностной свободы;
- понимая механизмы действия социально-психологического контекста, можно проектировать характеристики этого контекста, оптимизируя их в соответствии с конкретными целями или общими ориентирами благоприятных условий развития и самореализации личности.

Всё вышеприведённое позволяет нам попытаться определить место и роль психологического просвещения в работе практического психолога. В частности, педагога-психолога.

С одной стороны, оно — средство создания психологических условий для достижения целей Службы. С другой — вид работы, часть целостной профессиональной активности, обеспечивающий психологическую помощь всем субъектам образовательной среды. Но оно имеет свои специфические векторы такой активности и, как следствие, особое содержание, методы, направленные на то, чтобы:

- открывать субъектам образовательного пространства феномены их внутреннего мира, закономерности и особенности развития их психологических ресурсов в данной сфере их жизни;
- популяризировать и разъяснять практическое значение результатов новейших психологических исследований, связанных с данной сферой развития личности, с особенностями обучения и воспитания в той или иной образовательной среде и т. п.;
- формировать у педагогических работников и родителей потребность в психологических знаниях, желание использовать их в работе и общении с ребенком или в интересах развития собственной личности;
- помогать детям в их процессах самопознания, самовоспитания;
- прояснять для всех участников образовательного процесса сущность, содержание и функции работы психолога в том или ином учебно-воспитательном учреждении, в целом Службы практической психологии в образовании.

Формы психологического просвещения могут быть самыми разными: от традиционных лекций и бесед до специальных страничек на сайтах, от спис-

ков популярной литературы, рекомендуемой для чтения той или иной аудитории, выставок психологических произведений, представления презентаций до буклетов, памяток конкретным потребителям, вебинаров в сети и пр. Важно учесть, что эффективность такой работы обеспечивается не только психологом, но и другими специалистами, обладающими профессиональным уровнем и способностями к просветительской деятельности. В то же время, реализация и результат собственно психологического просвещения предполагают специфическое содержание накопленного в психологической науке и практике при анализе конкретных психологических проблем — тех, которые касаются людей, включенных в совместную деятельность в данной сфере, в данном учреждении, в заданной спецификой среды и её задачами ситуации и т. п. Если психолог в работе по психологическому просвещению не может использовать специальные знания и при организации такой работы, и при выборе форм, наполнении её содержания, то он готов к такой работе только методически, как организатор, как лектор и т. п., но не как практический психолог.

В-седьмых, вступая в период, в котором практическая деятельность начинает регулироваться Профессиональными стандартами (ПС), мы не можем обойти вопрос о нормативных основаниях работы специалиста в области психологического просвещения. Сегодня в России профессиональная подготовка и деятельность специалистов регулируются федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) и профессиональными стандартами (ПС).

Однако не следует забывать, что и ФГОС и ПС не могут игнорировать ранее вышедшие документы, в которых определены цели и задачи Службы практической психологии. В частности, когда мы говорим о практической психологии образования, то по умолчанию ориентируемся на то, что отражено в Положении о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации (Приказ МО РФ №636 от 22.10.99), если говорить о регионах, то на соответствующие документы региональных министерств образования, департаментов образования и т. п. В частности, в г. Москве — на Приказ №553 Департамента образования г. Москвы от 14 мая 2003 г. «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Департамента образования города Москвы». Однако последующее обсуждение покажет, что во ФГОС и в ПС далеко не всегда этот вид работы отражён в должной мере.

Если, например, обратиться к ФГОС по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» (квалификация «Бакалавр»), то в пункте 4.3. среди видов профессиональной деятельности мы не видим психологического просвещения. Надежду на то, что его можно включить в работу психолога даёт следующий текст: «Конкретные виды профессиональной деятельности, к которым в основном готовятся магистры, определяются совместно с обучающимися, научно-педагогическими работника-

ми высшего учебного заведения и объединениями работодателей».

Однако в числе задач, к решению которых готовят специалиста, в п. 4.4. выделяется «повышение уровня психологической компетентности участников образовательного процесса».

В то же время, в стандарте профессиональной деятельности «Педагог-психолог» в перечень трудовых функций входит «Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса». Такого рода работа включена в содержание нескольких трудовых функций, раскрываемых в разделе III ПС «Педагог-психолог» следующим образом:

1) в подразделе 3.1.1., где описывается трудовая функция «Психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ», в числе необходимых умений указывается «Разрабатывать и реализовывать дополнительные образовательные программы, направленные на развитие психолого-педагогической компетентности педагогических и административных работников, родителей (законных представителей) обучающихся»;

2) в подразделе 3.1.2., где описывается трудовая функция «Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций», в числе необходимых умений указывается «Владеть приемами повышения психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей), педагогов, преподавателей и администрации образовательной организации»;

3) в подразделе 3.1.2., где описывается собственно трудовая функция «Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса» её содержание раскрывается следующим образом.

Трудовые действия

1. Ознакомление педагогов, преподавателей и администрации образовательных организаций с современными исследованиями в области психологии дошкольного, младшего школьного, подросткового, юношеского возраста.

2. Информирование субъектов образовательного процесса о формах и результатах своей профессиональной деятельности.

3. Ознакомление педагогов, преподавателей, администрации образовательной организации и родителей (законных представителей) с основными условиями психического развития ребенка (в рамках консультирования, педагогических советов).

4. Ознакомление педагогов, преподавателей и администрации образовательной организации с современными исследованиями в области профилактики социальной адаптации.

5. Просветительская работа с родителями (законными представителями) по принятию особенностей поведения, миропонимания, интересов и склонностей, в том числе одаренности, ребенка.



6. Информирование о факторах, препятствующих развитию личности детей, воспитанников и обучающихся, о мерах по оказанию им различного вида психологической помощи.

7. Ведение профессиональной документации (планы работы, протоколы, журналы, психологические заключения и отчеты).

Необходимые умения

1. Осуществлять психологическое просвещение педагогов, преподавателей, администрации образовательной организации и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей и обучающихся.

2. Разрабатывать и реализовывать программы повышения психологической компетентности субъектов образовательного процесса, работающих с различными категориями обучающихся.

3. Применять методы педагогики взрослых для психологического просвещения субъектов образовательного процесса, в том числе с целью повышения их психологической культуры.

4. Владеть навыками преподавания, ведения дискуссий, презентаций.

Необходимые знания

1. Задачи и принципы психологического просвещения в образовательной организации с учетом образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся.

2. Формы и направления, приемы и методы психологического просвещения с учетом образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся.

3. Основы педагогики, формы и способы обучения взрослых участников образовательного процесса, работающих с различными категориями обучающихся.

4. Международные нормы и договоры в области прав ребенка и образования детей.

5. Трудовое законодательство Российской Федерации, законодательство Российской Федерации в сфере образования и прав ребенка.

6. Нормативные правовые акты, касающиеся организации и осуществления профессиональной деятельности.

7. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования.

Аналогичный экскурс можно провести в другие области прикладной психологии, для которых разработаны и утверждены ФГОС и профессиональные стандарты: «Психолог в социальной сфере», «Клиническая психология» и т. п.

Всё это подтверждает наличие методологических проблем в области практикоориентированных психологических специальностей, что отражается как в содержании ФГОС, так и в стандартах профессиональной деятельности.

Вышеприведённое становится «отправной точкой» при решении существующих в настоящее время задач собственно психологического просвещения. В частности, сегодня принципиально важно определиться с содержанием ответов по следующим вопросам:

- как специфика предмета практической психологии отражается в организации, формах, методах и содержании подготовки специалистов, которым предстоит заниматься такого рода работой, требованиях ФГОС и профессиональных стандартах?
- как специфика предмета практической психологии, отражается в организации, формах, методах и содержании психологического просвещения?
- какие характеристики (аспекты, составляющие) методологии подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов в области практической психологии определяют эффективность такой работы в конкретных учреждениях образования?

Из проведённого нами обсуждения становится очевидным, что ключ к ответам на поставленные здесь вопросы, мы можем найти, решив те проблемы, которые существуют в методологии практической психологии и подготовки специалистов для данной области. Это позволит нам избежать игнорирования психологического просвещения как вида профессиональной деятельности при разработке ФГОС и стандартов профессиональной деятельности. Как следствие, станет ясно как определить и способ «поворота психологии на саму себя», найти возможности применения имеющегося психологического знания в организации самой работы по психологическому просвещению. Тогда любой практический психолог сможет легко ответить на вопросы эксперта (аттестационной комиссии, сертифицирующей организации и т. п.) такого рода: «Какие законы/закономерности психологии были использованы вами при организации и проведении работы по психологическому просвещению с ...?». К сожалению, опираясь на сегодняшний мой опыт, я могу констатировать, что в абсолютном большинстве случаев такого рода вопрос ставит в тупик тех, кто занимается психологическим просвещением в учреждениях образования. Их подготовка и требования деятельности на месте не ставят задач такого рода, в таком ракурсе они данную работу не рассматривают, а просто воспроизводят то, что делали до них. Это позволяет им отчитаться о том, что работа ведётся. Видимо, в нынешних условиях этого достаточно для признания профессионализма. Но мне почему-то неловко, когда психолог начала XXI века делает такого рода работу просто «по образцу», не вкладывая в неё то специфическое содержание, те многочисленные открытия в этой области человеческого знания и т. п., что накоплены в психологической науке и практике.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алехина С.В., Битянова М.Р., Гращенкова Е.Л., Лейбман И.Я. Аналитический отчет по результатам Всероссийского мониторинга Службы практической психологии образования: Содержание и ресурсное обеспечение профессиональной деятельности педагогов-психологов в системе образования Российской Федерации. — М.: Изд-во МГППУ, 2009.
2. Артемьева О.А., Синёва О.В. Теоретические основы изучения проблемы соотношения прикладной и практической психологии // *Вестник практической психологии образования*. — 2013. — №3. — С. 249–270.
3. Быков Р. Требуется щит Персея... // *Новая газета*. — 2006. — №39.
4. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психологической теории // *Московский психотерапевтический журнал*. — 1992. — №1.
5. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // *Вопросы психологии*. — 1996. — №6. — С. 25–40.
6. Все ли спокойно в датском королевстве? Интервью с И.В. Дубровиной // *Школьный психолог*. — 2004. — №35.
7. Голубцова И.А. Народные библиотеки дореволюционной России: история создания и развития: Дисс. ... канд. пед. наук. — СПб, 2000.
8. Дубровина И.В. Психологическая служба на современном этапе развития общего среднего образования // *Вестник практической психологии образования*. — 2011. — №3. — С. 8–16.
9. Жалагина Т.А., Короткина Е.Д. Психология на пути интеграции науки и практики // *Психологический журнал*. — 2012. Т. 33. — №1. — С. 127–136.
10. Журавлев А.Л., Ушаков Д.В. Фундаментальная психология и психологическая практика: состояние и перспективы взаимодействия // *Арзамасские чтения-2. Основные направления развития отечественной и зарубежной мысли: Мат-лы Всеросс. методол. семинара*. — Арзамас: АГПИ, 2012. — С. 6–16.
11. Забродин Ю.М. Некоторые вопросы конкретной методологии и научные основы практической психологии // Забродин Ю.М. «Модель личности» в психодиагностике. Книга первая. — М.: ВМПЦП и ППН, 1994.
12. Забродин Ю.М. Проблемы разработки практической психологии // *Психологический журнал*. — 1980. — Т. 1. — №2.
13. Камскова Т.А. Народные библиотеки как явление культуры: Дисс. ... канд. пед. наук. — Самара, 2003.
14. Карлицкий И.Н. Современные психологические практики: содержание, основания, классификации. — Ярославль: МАПН, 2002.
15. Кимберг А.Н. Безопасность и чувство безопасности // *Психология опасности и безопасности: В 2-х книгах*. — Книга первая: Феноменология и философско-психологические концептуализации безопасности субъекта жизни / Под общ. ред. С.Н. Тесля, И.Б. Шуванова. — Сочи, РИЦ СГУ, 2012. — С. 37–44.
16. Климов Е.А. Введение в психологию труда. — М., 1998.
17. Климов Е.А. Идеалы культуры и становление субъекта профессиональной деятельности // *Психологический журнал*. — 2005. — Т. 26. — №3. — С. 99.
18. Коваленко Н.П. Образование и просвещение взрослых в сфере семействования (основы концепции) // *Человек и образование*. — 2009. — №2. — С. 180–184.
19. Кудрявцев В.Т. Практика как методологическая проблема культурно-исторической психологии // *Журнал практического психолога*. — 2010. — №1.
20. Лейбман И. Что показал мониторинг? // *Школьный психолог*. — 2009. — №23.
21. Лукьянченко Н.В. Профессиональная культура практического психолога образования: что делать? // *Вестник практической психологии образования*. — 2012. — №3. — С. 75–85.
22. Лукьянченко Н.В. Психологическое просвещение в практической психологии (на примере научно-популярной лекции «Психология оптимизма») // *Журнал практической психологии и психоанализа*. — 2012. — №2.
23. Лукьянченко Н.В., Аликин И.А., Аликин М.И. Исследование обыденных представлений о психологическом просвещении // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. — 2016. — №9(65). — С. 33–46.
24. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. — М., 1973.
25. Мазилев В.А. Методологические проблемы психологии в начале XXI века // *Психологический журнал*. — 2006. — №1 (январь).
26. Майерс Д. Социальная психология. — СПб: Питер, 1996.
27. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. — М., 1999. — С. 168.
28. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М., 1996. — С. 5, 34–39.
29. Марцинковская Т.Д. Психологическое консультирование и просвещение // *Марцинковская Т.Д. Детская практическая психология*. — М., 2000. — С. 107–110.
30. Нестерова А.Ю. Проблемы просвещения в концепциях современного образования // *Психологическая культура в современном российском обществе: Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции 23–24 апреля 2015, ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Волгоградский филиал*. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). — Волгоград: Изд-во Волгоградского филиала РАНХиГС, 2015. — С. 336–338.
31. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. — М.: СИН-ТЕГ, 2007.
32. Основные направления и принципы психологического просвещения. — [Электронный ресурс.] URL: <http://doktor-lib.com/book/370-krisisnaya-psixologiya/60-111-osnovnye-napravleniya-i-principyu-psixologicheskogo-prosveshheniya.html>
33. Павлова Т.А. Соотношение основных направлений деятельности школьного психолога // *Психология образования: проблемы и перспективы: Мат-лы первой международной научно-практической конференции*. — М., 2004.
34. Пахальян В.Э. Практическая психология. Введение. — Саратов: Вузовское образование, 2015.
35. Пахальян В.Э. Психологическое просвещение в работе практического психолога: трудности и ресурсы эффективности // *Психология и школа*. — 2012. — №3. — С. 54–72.



36. Пахальян В.Э. Психопрофилактика в практической психологии образования: методология и организация. — М.: ПерСэ, 2003; Саратов: Вузовское образование, 2015.
37. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. — М.: Сфера, 2000.
38. Психологическая служба в современном образовании / Под ред. И.В. Дубровиной. — СПб, 2009.
39. Психологическое просвещение в системе образования. — Брянск: БГУ, 2013.
40. Семикин В.В. Психологическая культура в образовании человека. — СПб, 2002.
41. Труды Ярославского методологического семинара (методология психологии). — Т. 1 / Под ред. В.В. Новикова и др. — Ярославль: МАПН, 2003.
42. Чупров Л.Ф. Психологическое просвещение в системе психопрофилактической работы практического психолога: основы теории и методика. — М.: OIM.RU, 2003.
43. Шкадов В.М. Психологическое знание как фактор профилактики профессионального выгорания специалистов социномных профессий // Материалы V Съезда РПО. — Т. 2. — М., 2012. — С. 85–86.
44. Юревич А.В. Исследовательская и практическая психология: еще раз о «схизисе» // Психологический журнал. — 2012. — Т. 33. — №1. — С. 127–136.

