# План

1. Этические проблемы в работе психолога 3

2. Знаменитые последователи З.Фрейда 9

Шандор Ференци 9

Эрих Фромм 11

Анна Фрейд 12

3. Преподавательская деятельность психолога 17

Используемая литература 27

# Этические проблемы в работе психолога

Деятельность психолога направлена к достижению таких гуманитарных и социальных целей, как благополучие, здоровье, высокое качество жизни, полное развитие индивидов и групп в различных формациях индивидуальной и социальной жизни.

Поскольку психолог является не единственным профессионалом, чья деятельность направлена на достижение этих целей, обмен и сотрудничество с представителями других профессий желательны и в некоторых случаях необходимы, без каких-либо предубеждений по отношению к компетенции и знаниям любого из них.

Права и обязанности профессионального психолога основываются на принципе профессиональной независимости и автономии независимо от служебного положения в определенной организации и от профессионалов более высокого ранга и администрации.

Профессиональный статус психолога базируется на его способностях и квалификации, необходимых для выполнения его обязанностей. Психолог должен быть профессионально подготовлен и иметь специализацию в применении методов, инструментария и процедур, применяемых в данной области. Частью его работы является постоянное поддержание на современном уровне своих профессиональных знаний и умений.

Психолог не должен применять методы и процедуры, не прошедшие достаточной апробации в рамках современных научных знаний, без предубеждения по отношению к существующему разнообразию теорий и школ. В случае испытания психологических методик, еще не получивших научной оценки, клиенты не должны быть полностью уведомлены об этом заранее.

Все психологические данные, как результаты обследования, так и сведения о вмешательстве и лечении, должны быть доступны только для профессиональных психологов, в чьи обязанности входит неразглашение их среди некомпетентных лиц. Психологи должны принимать меры для соответствующего хранения документации.

Работа психолога базируется на праве и обязанности проявлять уважение (и пользоваться таковым) к другим профессионалам, особенно в областях близко соприкасающихся в своей деятельности с психологией.

Практическая этика, о которой уже давно надо бы начинать говорить. Она является тем содержанием, где реальность фактов, с которым работает психолог, и реальность теории, в которой он осмысливает его, получают личностно-оценочную окраску, ту «пристрастность», ту эмоциональную, ценностную наполненность, без которой нет жизни человека. Через эту ценностную эмоциональность практическая этика становится видимой как самому психологу, так и другим людям, с которыми он имеет дело. Она является как бы тем зеркало, в котором отражается разрешающая для психолога возможность силы воздействия на другого человека, меры этого воздействия.

Психолог несет человеку знание о нем, именно об этом человеке, используя обобщенное представление о людях вообще.

Психолог сам обладает собственной психической реальностью, которая проявляется в присутствии другого человека. Этика предполагает установление и сохранение дистанции с «Я» другого для сохранения этого Я. Этические нормы правильности-неправильности, плохости-хорошести и т.п. всегда предельно обобщены и могут быть при необходимости конкретизированы во множестве вариантов.

Думается, что психологом практическая этика осознается при установлении дистанции с другим человеком и наполнении ее содержанием, рождающимся из усилий другого человека, при проявлении свойств его психической реальности.

Если психолог делает это отрефлексированно и целенаправленно, то представители других профессий, ориентирующиеся на свойства психической реальности (учителя, юристы, врачи, журналисты, социологи и др.), могут использовать (даже случайно) ее фрагменты с целью воздействия на них. Профессионалы – это люди, которые своими действиями создают или разрушают психическую реальность конкретного человека, на которого они оказывают воздействие. В принципе это происходит во всех вариантах взаимодействия людей, но, как уже отмечалось, для профессиональной деятельности характерно направленная рефлексивность, структуирующая предмет приложения усилий.

В этом смысле этические нормы глубины воздействия на другого человека приобретают характер средств, задающих и создающих условия для проявления автономности, индивидуальности Я человека, в конечном счете, выявление тех образований, которые определяют степень внутренней свободы – одного из высших достижений, в котором сможем увидеть развитие психической реальности современного человека.

Практическая этика опирается на обобщенное представление о психической реальности, о ее строении и возможном развитии, она включает также эмоциональное отношение к жизни – жизнеутверждение или жизнеотрицание, которое позволяет определять вектор воздействия на само течение индивидуальной жизни. Практическая этика использует и понятие о сущности человека для построения прогностических моделей его поведения и развития. Все выше изложенное позволяет говорить о том, что практическая этика содержит парадигму жизни как исходную, базисную форму мышления о ней. Парадигма жизни в деятельности профессионала, работающего со свойствами психической реальности, не только определяет систему его личных жизненных ценностей, но одновременно является тем основанием, на котором строится выбор вектора и глубины воздействия на другого человека.

Иначе говоря, парадигма жизни является обоснованием самого факта существования практической этики как сферы жизни, направленной на сохранение индивидуальности, автономности человека на бытовом уровне осуществления. Практическая этика не является законом, в обществе нет институтов, специально созданных для ее сохранения. Она опирается, как уже говорилось на отношение к проявлениям человеческой автономности, индивидуальности. Соотношение практической этики и юридической практики выступает в использовании понятий «честь», «достоинство», «моральный ущерб», «право», «обязанность» и др., обозначающих для юристов меру сохранения или разрушения индивидуальности в ситуациях, описываемых в законодательстве.

При этом обоснование основных социальных прав и обязанностей человека осознается в парадигме жизни, доступной для рефлексии создателям конкретных законов и постановлений. По существу, они также являются носителем практической этики, воплощая в своих законах представления о ценности человека, его жизни во всех многообразных ее проявлениях.

Парадигма жизни осознается каждым человеком в виде своеобразной формулы, фиксирующей его переживания (силу, ее вектор, включенность в жизнь и т.п.) в конкретный момент времени «жизнь – это борьба», «жизнь – это игра» и т.п. Формула парадигмы жизни воплощаются в конкретные действия, оценки, поступки человека. Она является той основой жизнеощущения, которая констатирует образ другого человека и свой собственный тоже.

В приведенной ниже схеме строения психической реальности в каждый момент времени парадигма жизни представляет собой целостное содержание отношения «Я» – «Другой», удерживая и сохраняя в нем динамические тенденции.

Хотелось бы данным рассуждением показать, что отношение к другому человеку является содержанием постоянно присутствующим в психической реальности каждого человека как ее составляющая и естественным образом входит во все виды активности.

В известном смысле можно сказать, что каждый из нас занимается практической этикой, осуществляя воздействие на другого человека и себя.

Те люди, для кого это является профессией, рефлексируют на это содержание, обеспечивая, таким образом, условия для социальной презентации важнейшего образования психической реальности – парадигмы жизни.

Таким образом, практическая этика является неотъемлемой частью любой профессиональной деятельности, предполагающей непосредственное воздействие на психическую реальность человека. Современная жизнь человека в обществе протекает так, что по существу любая сфера общественной жизни оказывает в той или иной мере на него такое воздействие. Похоже на то, что психической становится вся жизненная среда человека, так как она несет в явной или превращенной форме следы воздействия человека на человека (через предметы потребления, орудия и средства производства, через измененный ландшафт, через меняющий свой состав природные воды и воздух и т.п.).

Профессиональный долг требует от психолога действия, практическая этика определяет глубину воздействия на Другого человека, а профессия диктует принятие ограничений на собственные действия. Попробуем выразить эту же мысль в возможной рефлексивной формуле психолога: «Я как психолог должен принять решение об оказании помощи, но я вижу (понимаю, знаю), что этому человеку я не смогу помочь, так как он не примет моей помощи, я должен отказаться от работы с ним, так как я не обладаю для этого необходимыми профессиональными средствами». Противоречие в переживании – «я – психолог, я же не психолог» – это не только мощное воздействие на собственный внутренний мир, но и необходимость транслировать это для другого человека в адекватной ля этого форме.

Выраженная ориентация на ценность другого человека в профессиональной деятельности психолога предполагает адекватное восприятие им своих возможностей как меры воздействия на Другого человека, основанной на переживании чувства профессионального долга и ответственности за свои профессиональные действия.

Это делает профессию психолога одним из немногих видов социальной активности, где обобщенные идеи о ценности человека предельно конкретизируются и персонифицируются в его словах и действиях, направленных на Другого человека. В известном смысле психолог создает своими профессиональными действиями образ Другого для тех людей, с которыми он работает.

Психолог, как профессионал, выполняет важнейшую социальную задачу – задачу сознания обобщенного, персонифицированного (в своем лице и в лице конкретного участника или участников его профессиональной деятельности) образа Другого человека.

Вполне вероятно, что эта профессиональная деятельность психолога – один из способов, создаваемых в современной культуре, для сохранения психической реальности как особой характеристики жизни.

Знаменитые последователи З.Фрейда

## Шандор Ференци

22 мая 1933 года. Умер Шандор Ференци - венгерский психиатр и психоаналитик, один из учеников и последователей З. Фрейда.

Ференци (Ferenczi) Шандор (7.7.1873, Мишкольц, Венгрия – 22.5.1933, Будапешт) — венгерский психиатр и психоаналитик, один из знаменитых учеников и последователей З. Фрейда. Родился в многодетной семье владельца большого книжного магазина, детство провел в веселой и непринужденной обстановке, где царили литература, искусство и музыка.

Закончил местную гимназию, затем обучался с 1890 г. по 1894 г. медицине в Венском университете (доктор медицины, 1896), где заинтересовался психологией и экспериментами с гипнозом. После получения медицинской степени начал свою практику в качестве врача–невропатолога в австро–венгерской армии. Через год приступил к работе в разных госпиталях Будапешта, в том числе в госпитале Св. Рокуса, благодаря этой работе значительно углубил свои представления о гипнозе и аутосуггестии.

В 1900 г. Ференци получил лицензию на частную неврологическую практику в Будапеште, и до знакомства с Фрейдом и занятий психоанализом уже имел около 30 опубликованных работ. После прочтения "Толкований сновидений" З. Фрейда в 1907 г. написал ему письмо в Вену с просьбой принять его с выражением уважения, в 1908 г. состоялось очное знакомство, а в 1909 г. З.Фрейд пригласил его в поездку в США, где сам читал лекции в университете Кларка.

Во время Венгерской революции, в 1919 г., отмеченным для него заключением счастливого брака, Ференци стал первым профессором психоанализа в Будапештском университете (при поддержке Белы Куна), несколько позже занялся изучением с психодинамических позиций травмирующих переживаний, связанных с войной (Psychoanalysis and the War Neuroses, L., 1921 (совм. с Abracham K., Simmel E.)).

В 1927-1928 г.г. Ференци читал гостевые лекции в Новой школе социальных исследований в Нью-Йорке.

В 1930 г. Ференци основал Психоаналитическую клинику в Будапеште. Проводил большую работу по организации ежегодних заседаний психоаналитиков разных стран и много сил отдал созыву Психоаналитических конгрессов: первого — в Зальцбурге (1908), второго — в Нюрнберге (1909), пятого — в Будапеште (1918), где он был избран председателем. В 1910 г. основал Интернациональное, а в 1913 г. Венгерское психоаналитическое общество. Ввел в психологию понятие интроекции (включение через идентификацию в структуру "Я" элементов внешнего мира для перенесения на них эмоциональных переживаний) ("Introjektion und Ubertragung", "Jahrbuch fur Psychoanalyse und psychopath. Forsch.", 1, 1910, S. 422–457, в рус.пер. Интроекция и перенесение, Одесса, 1925).

В 1924 г. у него наметился разрыв с Фрейдом из–за поддержки О. Ранка, обратившегося к созданию собственной теории "первичной травмы рождения", и развития собственных представлений о психическом.

В работе "Таласса, опыт генитальной теории" ("Thalassa, Versuch einer Genitaltheorie", Wien, 1924) (thalassa, греч.,— море), охарактеризованной критикой тех лет как самое смелое применение психоанализа, им делается акцент на инстинктивном стремлении индивида к возвращению в материнское лоно и, в конечном счете, в воды мирового океана.

Проводил психоаналитическую работу, как с пациенткой, с Мелани Клейн. Оказал влияние на М. Балинта. Старался усовершенствовать психоаналитическую технику за счет включения в нее гипноза (Bioanalyse); все время подчеркивал, что в психотерапии пациентов надо заставлять активно искать фобические ситуации и переживать тревогу, чтобы появилась возможность выработать критическое отношение к своему состоянию.

В последние годы жизни пришел к использованию активной, относительно короткой, терапии, основанной на различных формах выражения терапевтом по отношению к пациенту любви, которой тот был лишен в детстве.

## Эрих Фромм

Эрих Фромм родился 23 марта 1900 года в городе Франкфурте-на-Майне.

Получив в 22 года степень доктора философии (его научным руководителем был Альфред Вебер), он продолжает свое образование и оказывается в берлинском Институте психоанализа. Добросовестно изучив теорию ортодоксального фрейдизма и применяя ее в клинической практике, Фромм вскоре начинает сомневаться. Эти сомнения постепенно привели к ревизии фрейдизма и к созданию своей концепции.

С 1930 года Фромм сотрудничает во Франкфуртском институте социальных исследований, где сложилась знаменитая Франкфуртская школа. Здесь Фромм проводит ряд социологических исследований среди немецких рабочих и служащих — и в 1932 году приходит к выводу, что серьезного сопротивления идущим к власти нацистам со стороны рабочих оказано, не будет.

В 1933 году, после прихода нацистов к власти, Франкфуртский институт перебирается в США. В Нью-Йорке им проводятся исследования по программе "Авторитет и семья", по результатам, которых в 1941 году выходит первая книга Фромма "Бегство от свободы".

В конце 30-х — в 40-е гг. Фромм, все больше расходясь во взглядах с Г. Маркузе и Т. Адорно, отходит от Франкфуртской школы. Он занимается научной, преподавательской и общественной деятельностью, практикой психоанализа. Клиническая практика приводит его к выводу, что большинство неврозов в современном обществе не сводятся исключительно к биологическим инстинктам, о которых говорил Фрейд, а имеют социальные корни. Этот вывод способствовал окончательному отходу Фромма от ортодоксального фрейдизма.

С 1949 по 1969 гг. Фромм живет в Мексике, а с 1969 года до своего ухода из жизни в 1980 году — в Швейцарии. Он выступает с лекциями, участвует в общественной жизни, пишет книги, а в 1962 году посещает Москву в качестве наблюдателя на конференции по разоружению.

## 

## Анна Фрейд

Дочь и преемница знаменитого Фрейда, впоследствии основательница детского психоанализа, родилась в Вене 3 декабря 1895 года и была младшей из шести детей в семье Зигмунда и его жены Марты. "Я появилась на свет лишь благодаря нелюбви моего отца к контрацепции", – признавалась Анна. Он считал, что все существовавшие на тот момент методы предохранения вызывают неврозы и вредны для здоровья. В результате – за восемь лет шестеро детей. Решив, что это уж слишком, Зигмунд Фрейд избрал самый надежный ТконтрацептивУ – полное воздержание.

Анна росла в тени своих сестер эдаким "гадким утенком". Все внимание доставалось старшим братьям и сестрам. Однажды семейство Фрейдов отправилось на водную прогулку. Одному человеку места в лодке не хватало. И, конечно же, этим человеком оказалась Анна, хотя ей, как самой младшей, путешествие на лодке представлялось наиболее увлекательным. Она не роптала: "Ведь мой отец похвалил меня за выдержку. Это сделало меня настолько счастливой, что ничто иное не имело значения".

Родители чувствовали, что младшая дочь обделена заботой и радостями жизни. Чтоб хоть чем-то порадовать девушку, они летом 1914 года разрешили Анне отправиться в Англию отдыхать и совершенствовать свой английский. В Великобритании ее встречал с роскошным букетом цветов Эрнест Джонс – один из ведущих английских психоаналитиков. Для холостого Джонса это могла быть прекрасная партия. Восемнадцатилетняя Анна была барышней привлекательной, а союз с дочерью Фрейда укрепил бы позиции Джонса в психоанализе. Поездка чуть было не закончилась замужеством Анны. Но папа Фрейд писал дочери из Вены суровые письма и параллельно пытался отговорить Джонса: "Она не претендует на то, чтобы к ней относились как к женщине, потому что все еще далека от сексуальных желаний и довольно-таки холодна к мужчинам". Кто знает, может быть, не смотря ни на что роман все-таки состоялся бы, но началась Первая мировая война, и Анна была объявлена в Англии "нежелательным иностранцем". Ей пришлось возвращаться в Вену.

После Джонса за Анной пытались приударить еще несколько человек. Но в голове у девушки был только один мужчина – Зигмунд Фрейд. Существует кинопленка, на которой дочь с отцом запечатлены неподалеку от их венского дома. На Зигмунде черное пальто и шляпа. Он бросает окурок на землю и проходит мимо камеры, мрачно взглянув в объектив. Анна, улыбаясь, пытается взять отца под руку, но тот демонстративно скрещивает руки за спиной.

Анна стала не только секретарем своего отца, но и сиделкой, коллегой, защитницей. В том, что Фрейд мог полноценно работать до восьмидесяти с лишним лет, – заслуга его дочери. Она с потрясающей самоотверженностью сносила капризы отца, его грубость и черствость. Но в личных письмах друзьям Фрейд признавался, что Анна – самая сильная привязанность в его жизни. Он мог сравнить свою зависимость от дочери разве что со своим пристрастием к сигарам. Когда ей минуло двадцать лет, Фрейд подверг дочь сеансу психоанализа. Анна поведала отцу о своих сновидениях, изобилующих стрельбой, насилием и смертью. Нередко в своих снах она защищала отца от врагов.

В 1922 году Анна Фрейд выступила в Венском психоаналитическом обществе с докладом "Порка, фантазии и мечты". Материалом для работы якобы служили данные об одной пациентке, которая во время психоаналитических сеансов рассказывала о своем тайном влечении к собственному отцу, перемешанном с садомазохистскими фантазиями. Разумеется, Анна рассказывала о собственных переживаниях.

Возможно, эти откровения Анны кого-то наведут на мысль, что у барышни было не все в порядке с психикой. На самом деле она была вполне нормальной женщиной, просто, будучи психоаналитиком, Анна вытаскивала наружу те свои переживания, которые обычные люди прячут до конца своих дней.

Вдохновляемая педагогическими идеями Марии Монтессори, Анна преподавала в начальной школе. После Первой мировой войны она в качестве секретаря отца, его компаньонки и сиделки полностью погрузилась в психоанализ.

В 1938 году аншлюс Австрии побудил семью перебраться в Лондон. Для немецких нацистов Фрейд был не просто евреем. Он был идеологическим врагом. Нацистские бонзы швыряли в костер его книги по психоанализу. Сам Зигмунд реагировал на эту кампанию с иронией: "Прогресс налицо. В средние века они сожгли бы меня, теперь жгут всего лишь мои книги". Шутка была не совсем удачной: в марте 1938 года состоялся аншлюс Австрии, и перспектива отправиться вслед за книгами стала для Фрейда и его семьи вполне реальной. Среди еврейской интеллигенции в Вене самоубийство приобретало масштабы эпидемии. В какой-то момент Анна спросила у отца: "Не лучше ли нам всем убить себя?" – "Зачем? – спросил Фрейд. – Только потому, что они бы этого хотели?" Тем не менее, личный врач Фрейда Макс Шур снабдил Анну смертельными дозами веронала для нее и ее отца, на случай если их будут пытать. Перспектива была вполне реальной – Фрейдов арестовали. Но выпустили в тот же день. Благодаря помощи друзей и официальных структур Англии и США Фрейдам удалось получить разрешение на выезд в Англию.

После окончания войны Англия приняла тысячу сирот, спасенных из концлагерей. Анна занималась их обследованием и организацией психологического лечения. В 1947 году Анна Фрейд основала Хэмпстедскую клинику в Лондоне – крупнейший в мире детский психоаналитический лечебный и учебный центр. Она продолжала писать книги, обучать специалистов, принимать пациентов. По некоторым данным, у нее проходила курс психологического обследования Мэрилин Монро. Но именно работа с детьми стала основным смыслом ее жизни. В 1952 году Анна открыла в Лондоне детские терапевтические курсы и клинику, которые стали первым учреждением для лечения детей методом психоанализа.

Детский психоанализ сильно отличается от "взрослого". Взрослый человек сам приходит к аналитику, желая избавиться от своих недугов. Он охотно идет на сотрудничество с психотерапевтом. Для ребенка же это – неприятная процедура, стоящая в одном ряду с посещением стоматолога. Но Анне удавалось добиваться от детей иногда даже большего понимания, чем от взрослых.

Среди научных заслуг Анны Фрейд одной из главных принято считать разработку теории защитных механизмов человека. Когда подсознательные влечения вступают в конфликт с нормами и запретами, человеческое "Я" пытается найти различные компромиссы. Один из них – сублимация, которая "запретную" энергию переводит в социально приемлемые формы, в частности – в творческую и научную активность.

Это была спокойная и доброжелательная женщина, которая во время своих сеансов вязала детские носочки, а потом дарила их пациентам... Впрочем, коллеги по цеху даже такую невинную вещь, как вязание, ухитрялись истолковывать по-своему, утверждая, что увлечение вязанием – это замещение отсутствовавшей у Анны Фрейд сексуальной жизни: "Постоянное движение вязальных спиц символизирует непрерывный половой акт".

Анна так и не смогла простить немцев. Прожив после окончания Второй мировой войны почти полвека и много путешествуя по миру, она ни разу не приехала в Германию. А в 1971 году на психоаналитическом конгрессе в Вене демонстративно говорила только по-английски.

В последние годы жизни она работала в Йельском университете, занимаясь вопросами семейного права, что отразилось в публикации трудов: "По ту сторону главных интересов ребенка" (1973) и "Перед главными интересами ребенка" (1979), написанных в соавторстве с Дж. Гольштейном и А. Солнитом.

Умерла Анна Фрейд в Лондоне 9 октября 1982 года.

1. Преподавательская деятельность психолога

Настоящее преподавание предполагает не только передачу студентам основ данной науки, но и постоянную демонстрацию возможных рассуждений по поводу этих основ, а также демонстрацию возможностей самого научного метода при анализе и решении психологических проблем. Только тогда студент будет понимать, зачем вообще нужны научные знания и методы, и именно тогда у него будет развиваться настоящая учебно-профессиональная мотивация. Кроме того, настоящее образование предполагает не столько формирование знаменитых «профессиональных знаний, умений и навыков — ЗУНов», но формирование на их основе Личности профессионала-психолога. Иными словами, нравственное начало, профессиональная совесть, понимание целей, для достижения которых и нужны ЗУНы — вот что является сущность подготовки психолога. При формировании Личности профессионала-психолога обнаруживается огромное количество проблем, среди которых немало и этических проблем.

Конечно, самоутверждаться преподавателю надо, только как и за чей счет. Если преподаватель творческая личность и у него есть собственные научные представления, то нередко в аудиториях он проговаривает их, наряду с другими точками зрения. И если студенческая аудитория воспринимает эти представления, то для самоутверждения преподавателя-исследователя это бывает не менее важно, чем признание его представлений в научной среде.

Преподавателю также важно самоутверждаться как мастеру педагогического процесса, которого не только уважают, но и любят студенты. И это также является серьезным показателем его (преподавательского) профессионализма. И когда некоторые преподаватели хвалятся своим коллегам, как студенты их «обожают» и «любят», то часто этим подразумевается, что студенты таким образом оценивают их мастерство.

Проблемы начинаются тогда, когда самоутверждение превращается в самоцель, т.е. любовь и уважение пытаются достигать не счет своих оригинальных (и в чем-то даже рискованных) рассуждений, а за счет дешевых приемов «обольщения» аудиторий, или приемов «запугивания» бедных студентов, или за счет приемов «подыгрывания» несформировавшимся вкусам и научным (а чаще — псевдонаучным) пристрастиям студентов. Например, вместо того, чтобы знакомить обучающихся с уже устоявшимися представлениями, преподаватель обходит эти «скучные» темы и сразу обращается к популярным (вернее, популистским) темам, не имеющим ничего общего с серьезной наукой.

Одним из наиболее распространенных вариантов самоутверждения является организация «очень строгих» экзаменов и зачетов. Здесь преподаватель начинает буквально «свирепствовать», заставляя студентов воспроизводить массу совершенно ненужных и незначительных нюансов того вопроса, по которому они отвечают. При этом, естественно, в массовом порядке ставятся «неуды». И все это, по мнению, таких «строгих» самоутверждающихся преподавателей и экзаменаторов должно способствовать повышению «качества знаний» и статуса преподавателей в глазах студентов. При этом давно подмечена дна интересная закономерность, чем солиднее ученый, тем в меньшей степени он позволяет себе такие варианты самоутверждения. И наоборот, чем ничтожнее данный преподаватель, тем злостнее он свирепствует на экзаменах и зачетах. К сожалению, подобный вариант самоутверждения часто бывает характерен для молодых, начинающих ученых и для аспирантов: они как бы отыгрываются на простых студентах, к которым сами недавно относились. Как тут не вспомнить печально известную «дедовщину» в армии, когда старослужащие также «отыгрываются» на новичках, как бы мстя им за свои недавние унижения (хотя при чем здесь новички?).

Надо помнить, что сам экзамен — это возможность для студента за короткое время продемонстрировать суть рассматриваемого вопроса. К сожалению, часто на экзаменах идет довольно неприличная игра в мучительное воспроизведение несущественных деталей, которые нормальный человек (ради сохранения своего психического здоровья и очищения памяти от всякого мусора) достаточно быстро просто забывает. В итоге мы получаем много студентов-отличников, которые какое-то время хорошо разбираются в несущественных деталях, но не понимают чего-то более существенного… И в немалой степени этому способствуют некоторые самоутверждающиеся на экзаменах и зачетах преподаватели.

Проблема самоутверждения преподавателей осложняется еще и тем, что нередко студенты с пониманием воспринимают неоправданную строгость преподавателей, да потом еще и с радостью вспоминают это уже после окончания вуза. Выше уже говорилось о том, что на этой основе какие-то бывшие выпускники вузов, когда они сами начинают преподавать психологию, начинают копировать поведение таких преподавателей.

К сожалению, пока вузовское профессиональное образование идет скорее по интенсивному пути, через увеличение информационных нагрузок на студентов. Студентам приходится запоминать ненужные объемы информации, а преподавателям приходится пересказывать целые учебники. В итоге, студенты превращаются в переписывателей учебников (под диктовку), а преподаватели превращаются в «говорящие головы». Давно подмечено, что когда механически переписываешь информацию, то часто плохо понимаешь смысл этой информации. В более достойном варианте, преподаватель дает общую ориентировку в изучаемом материале, обозначает проблемные моменты, а большую часть времени просто пытается рассуждать вслух в присутствии студентов, демонстрируя им возможности тех или иных методов (или теорий) при рассмотрении проблемных вопросов данной науки. После чего студенты самостоятельно более подробно изучают этом материал в хорошо оборудованных библиотеках…

Проблема оптимизации формальных и неформальных отношений преподавателей и студентов.

Прелесть живого профессионального общения в том, что они позволяют спокойно воспринимать какие-то слабости и трудности, связанные с подлинным творчеством в своей профессии. Когда студент, видит преподавателя не просто как «говорящую голову», изрекающую правильные мысли, но в неформальной обстановке видит, что и преподаватель может в чем-то ошибаться, путаться, чего-то не знать и т.п., то он соприкасается с самой важной тайной творчества — тайной неизбежной ошибки. Напомним, что и в экспериментальной психологии неподтвержденная исследовательская гипотеза — это тоже положительный результат, учитывая который уже другие исследователи не пойдут по ошибочному пути (иногда говорят, что опыт ошибок оценивается выше, чем опыт успехов…).

Если между преподавателями и студентами складываются полноценные неформальные отношения, то это позволяет им учиться друг у друга в стремлении к истинам. Но главное, такое взаимообогащение часто вселяет в студента больше уверенности в собственных силах (когда в чем-то он оказывается умнее своих учителей), а преподавателям дает хорошую творческую подпитку (иногда даже вдохновение) от общения с более молодыми и не испорченными традиционными представлениями учеников.

Главная сложность таких отношений — сохранение межличностной дистанции между учителем и учеником, ведь если дистанция сохраняется до неприличных размеров, то часто, соответственно, уменьшается и взаимное уважение друг к другу. Эта проблема стоит как перед преподавателем, который всегда должен помнить о своем главном предназначении (быть примером творческого поиска и профессионального достоинства), так и перед студентами, которые все-таки не должны относиться к преподавателям как к приятелям (в таком «приятельском» отношении всегда будет какая-то фальшь). Естественно, это не исключает, что в дальнейшем неформальные отношения станут более приятельскими и даже дружескими (как отношения равноправных коллег).

Если же преподаватель лишь формально общается со студентами, не пытаясь вникнуть в их проблемы, в их внутренний мир, не пытается чему-то научиться у них, то само преподавание психологии сильно примитивизируется. К сожалению, в эпоху неоправданных перегрузок в погоне за дополнительным заработком (эта проблема уже рассматривалась выше) времени на настоящие неформальные отношения остается все меньше и меньше. В итоге, настоящего вузовского образования не получается, ведь у преподавателя даже нет возможности подсказать (и тем более, показать, как можно было бы более интересно и продуктивно проводить время, свободное от занятий).

Заметим, что элементы неформального общения могут быть и на самих занятиях (не только на семинарах, но даже на лекциях), когда, например, преподаватель просто делает небольшие «лирические отступления», позволяет себе больше высказывать собственную точку зрения даже по вопросам, не относящимся напрямую к читаемому курсу. Кстати, именно так часто проводили свои занятия такие известные отечественные психологи, как В.П. Зинченко, В.В. Давыдов и др. Естественно, данную идею не следует доводить до абсурда и все занятие превращать в сплошное «лирическое отвлечение». Мы однажды столкнулись с ситуацией, когда в филиале одного коммерческого вуза, расположенного в отдаленном северном городе преподаватель, читающий курс «Экспериментальная психология», решала сжалиться над студентами. Вместо того, чтобы познакомить студентов хотя бы с азами экспериментальной психологии, перед ними все время, отведенное для занятий, исполнялись бардовские песни (чтобы студенты хотя бы соприкоснулись с «атмосферой настоящего студенчества»). Можно понять благородный порыв преподавателя, но в результате студенты пришли на экзамен с пустыми тетрадями (а с библиотеками в отделенных городах есть серьезные сложности). Конечно, все это можно было бы сделать за рамками занятий и при желании для этого всегда можно было бы найти и время и место.

Проблема интимных отношений преподавателей и студентов. Во-первых, и преподаватели, и студенты — это взрослые люди (естественно, за редкими исключениями), поэтому они вправе сами решать данные вопросы. Во-вторых, все, что происходит между преподавателями и студентами находится под пристальным контролем со стороны «общественного мнения», которое имеется в каждом учреждении. В психолого-педагогических вузах эти отношения часто являются «примером для подражания» для будущих педагогов и психологов, когда они сами станут преподавателями и начнут работать в различных образовательных учреждениях. Поэтому преподаватель, вступающий в интимные отношения со студентами должен всегда об этом помнить, помнить о своей, прежде всего, моральной (не уголовной и даже не административной) ответственности… Но поскольку, как говорят, «сердцу не прикажешь», то следует хотя бы не выставлять напоказ эти отношения…

Проблема осложняется тем, что в период «рыночного образования» многие преподаватели сами начинают чрезмерно заботиться о своих «рейтингах» и «коммерческой популярности», излишне используя на своих лекциях и занятиях эмоционально-эстетические приемы (часто в ущерб содержательно-смысловой подготовке студентов). А сами студенты, не понимая до конца «рыночно-коммерческого» смысла «очаровывания» со стороны таких преподавателей, воспринимают их «привлекательность» как основу для того, чтобы влюбляться в них (хотя часто для «рыночного преподавателя» важнее, чтобы студент просто «платил» и просил администраторов «приглашать» его на следующие занятия). Нередко и сами «рыночные преподаватели» начинают убеждать себя в том, что для них «любовь студентов важнее денег»…

Проблема несогласия студента с преподавателем.

1. Вполне возможны ситуации, когда студент считает, что преподаватель «не прав», высказывая на своих лекциях какие-то мысли. Во-первых, каждый, в том числе и преподаватель вуза имеет право на свою точку зрения, даже если эта точка зрения не совпадает с мнением некоторых его коллег-психологов лили даже с точкой зрения официальной пропаганды на острые общественные проблемы.

Во-вторых, и студент как самостоятельно мыслящий «субъект учебной деятельности» также может иметь свою научную или мировоззренческую позицию.

В-третьих, у преподавателя все-таки имеется фактическое преимущество: именно он ведет занятия, поэтому ему и принадлежит «право первого голоса». Но если преподаватель корректный специалист, то он все-таки должен дать несогласному с ним студенту хотя бы кратко обозначить свою точку зрения или сам заявить перед аудиторией иную позицию студента. Но сделать это лучше либо на перерыве, либо на отдельном семинаре (тогда появится счастливая возможность сравнить и обсудить разные позиции), либо на другом занятии, предварительно подготовившись к ответной реакции на замечания студента.

Далеко не всегда лучшим вариантом является «мгновенная», да еще и «остроумная» реакция преподавателя, которая не позволяет лучше осознать проблему, а лишь дает возможность преподавателю продемонстрировать свои «артистические» способности и ставит студента в позицию «легкого посмешища». Часто такие «остроумные» ответы очень нравятся студенческим аудиториям, которые очень любят такие внешние «остроумные» перебранки любимого «преподавателя-артиста» со «студентом-умником». Но если «артистизм» преподавателя вызывает сомнения у студентов, то их симпатии могут оказаться на стороне сокурсника.

К сожалению, главным здесь становится не содержание обсуждаемой проблемы, а различные сопутствующие моменты (так называемая «эстетика» занятия). Заметим, что сами по себе остроумие преподавателя (или студента), а также различные декоративно-эстетические оформления лекции должны приветствоваться, но не доминировать над содержанием и смыслом самого высшего образования, самого «освоения метода научного познания» — этой главной цели университетского курса (по С.И. Гессену).

Проблема равноправной дискуссии студента с преподавателем.

Вполне возможны ситуации, когда студент в каких-то вопросам разбирается лучше своего преподавателя-учителя. Поэтому совершенно естественны и взаимно полезны и дискуссии, и острые споры. Но главное правило здесь — предварительная подготовка к таким спорам и дискуссиям. Научный спор, в отличие от «миленькой болтовни» или спора невежд. должен проходить только на основе логически выстроенных и проверенных аргументов, а также на основе взаимоуважения спорящих. Одной из форм подготовки студента к такому спору является «внутренний диалог» с преподавателем.

Например, чтобы быть более «естественным» и чтобы преподаватель все-таки поверил в Вашу заинтересованность его лекцией, можно использовать один прием. Постарайтесь молча к чему-то «придраться» в его высказываниях. И когда Вы найдете слабое звено в рассуждениях преподавателя (а при желании это несложно сделать даже на лекциях признанных психологических авторитетов), попробуйте «про себя» поспорить с преподавателем или хотя бы послушайте, не станет ли сам преподаватель «опровергать себя» (иногда опытные преподаватели сначала подбрасывают провокационные идеи, а затем как бы сами с собой спорят). В любом случае, несогласие с преподавателем — это прекрасная основа для диалога (в данном случае — для «внутреннего диалога»), который уже после лекции, на семинаре может превратиться в диалог реальный. Естественно, не следует извращать данный прием и всем своим видом показывать преподавателю, что Вы его «презираете», что он «ничтожество» и т.п. Критика (особенно критика преподавателя) должна быть конструктивной и доброжелательной. Будущему психологу вообще противопоказаны «демонстративное презрение» к кому бы то ни было (с соответствующими «вытаращенными глазами» и «фыркающим ротиком») — это скорее, признак «пациента», чем специалиста-человековеда…

Началом корректного спора студента с преподавателем является грамотно сформулированный к преподавателю вопрос, а также четко обозначенная собственная позиция студента, чтобы было ясно, что студент понял точку зрения преподавателя и сам знает, в чем именно он не согласен с преподавателем.

Проблема поиска студентами научного руководителя.

Иногда поиск хорошего руководителя может стать основой будущей успешной научной карьеры студента, но чаще надежды на это не оправдываются (даже «хороший» научный руководитель не в состоянии «пристроить» всех своих учеников). Часто студент делает при этом следующие основные ошибки:

1) ориентация только на модных и популярных преподавателей (проблема в том, что у них достаточно много желающих стать их учениками и у них просто не хватает времени, чтобы по-настоящему «возиться» со всеми; кроме того, такие популярные преподаватели нередко становятся слишком заносчивыми и сами начинают определять для себя «любимчиков» и «бесперспективных», а то и просто «отверженных»);

2) ориентация на «хороших» и «приятных в общении» преподавателей, которые реально плохо разбираются в данном вопросе (в теме дипломника);

3) ориентация на преподавателей, сильно поглощенных своими научными проблемами и мало внимания уделяющих заботам и проблемам самих студентов; правда, если студент — достаточно самостоятельный начинающий исследователь, то ему будет найти взаимопонимание с таким преподавателем намного проще и преподаватель будет уделять время хотя бы на обсуждение содержательных проблемных вопросов диплома, а вопросы, связанные с оформлением и прочими «бюрократическими» формальностями студент должен уже решать сам;

4) выбор научного руководителя как возможного «психотерапевта» и «няньку»; в большинстве случаев преподаватели это не любят, хотя иногда студент находит то, что ищет; к сожалению, в этом случае из студента, «опекаемого» таким «руководителем», скорее всего, не получится настоящий самостоятельный исследователь…

# Используемая литература

1. Абрамова Г. С. Практическая психология. – 3 изд. Екатеринбург: Деловая книга, 1998 г.
2. Бжезинский З. Великая шахматная доска. Господство Америки и его геополитические императивы. — М.: Междунар. отношения, 1998. — 256 с.
3. Вульфов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках. — М.: Изд-во УРАО, 1997. — 288 с.
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 448 с.
5. Джуринский А.Н. История педагогики. — М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. — 432 с.
6. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. — М.: Тривола, 1995.- 64 с.
7. Ленин В.И. Государство и революция/ Избр. произв. В 2-х тт., Т.2. — М.: ОГИЗ, Гос. Изд-во полит. литер., 1946, с. 126–208.
8. Луначарский А.В. О воспитании и образовании. — М.: Педагогика, 1976. — 636 с.
9. Селье Г. От мечты к открытию. Как стать ученым. — М.: Прогресс, 1987.- 368 с.

Этические стандарты для психолога // Вопросы психологии. 1990 г. № 5