

# КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В РЕТРАНСЛЯЦИИ АВТОРСКОЙ ПРАКТИКИ РАБОТЫ С АНОМАЛЬНЫМ РЕБЕНКОМ

*А. А. Давидович, Д. Г. Дьяков*

*Аннотация: В статье рассматриваются характерные трудности, возникающие при попытке ретрансляции авторской практики работы с аномальным ребенком. Особое внимание уделяется профессиональным и личностным деформациям, возникающим у носителя знания — адепта авторской практики. В качестве причин этих деформаций выделен ряд факторов: отсутствие у адепта объективных маркеров профессиональной компетентности, наличие у него альтернативной образовательной цели в процессе освоения транслируемого профессионализма; искажения в системе взаимодействия «супервизор (автор практики) — ретранслятор»; недостаточность профессионального и жизненного опыта у адепта авторской практики.*

*Ключевые слова: Специальная психология, авторская практика, профессионализм, трансляция, ретрансляция, адепт.*

Центральной проблемой, в рамках которой был сформирован данный текст, выступает проблема ретрансляции профессионализма в контексте обучения авторской практике работы с аномальным ребенком. Проблема трансляции профессионализма в системе «учитель — ученик» неоднократно поднималась самим автором анализируемой психологической практики Е. С. Слепович (Слепович, 2000; Слепович, Поляков, 2003; Слепович, Гаврилко, Поляков, 2000а, 2000б, 2001а, 2001б). Описанные автором практики в своих работах феномены сохраняют актуальность также и по отношению к системе «ученик (носитель практики ее адепт) — объект ретрансляции (студент, слушатель и т. д.)». В данной работе нам представляется целесообразным очертить ряд характерных трудностей, возникающих у ретрансляторов знания при попытке его передачи.

Причем, эти трудности могут быть рассмотрены в нескольких аспектах. Во-первых, с точки зрения трансляции профессионализма автором практики («из рук в руки»), и, во-вторых, в перспективе ретрансляции знания адептами («проводниками», «носителями»).

В первом случае весьма интересным и показательным является анализ процесса обучения студентов авторской практики «Психология ребенка с аномальным развитием» Е. С. Слепович (Слепович, 2000). При анализе вектора ретрансляции, обозначенной Е. С. Слепович (см. работу Е. С. Слепович, А. М. Полякова и Д. Г. Дьякова в настоящем сборнике) феноменологии добавляется круг явлений, связанных с самой позицией «ретранслятора».

*1. Образовательные деформации профессиональных установок.* Обозначенный феномен проявляет себя в доминировании в образовательном процессе принципов «педагогической культуры» над принципами «педагогике идеала»: формализация образовательного процесса, ориентация обучающихся на ряд ритуальных характеристик образовательного процесса, влекущих за собой получение социальных благ (защита диплома, сдача экзамена и т. д.), смещение акцентов в образовательном процессе с методолого-теоретического уровня в динамике трансляции профессионализма на предметно-практический, и, наконец, не собственного учебно-профессионального опыта вследствие стремления соответствовать ожиданиям обучающихся.

*2. Личностные деформации у ретранслятора.* Обозначенный феномен проявляет себя в искажении личного опыта как в целом, так и связанного во взаимодействии с «миром детства», в формировании особой картины психологических защит (Дьяков, 2002) вследствие наличия ситуации фрустраций, ведущей к обесцениванию обучающимися личностных, профессиональных качеств транслятора знания и самого знания в целом.

Обратимся к двум группам факторов, вызывающих к жизни вышеобозначенные феномены. К первой группе причин нами были отнесены факторы, детерминирующие возникновение характерных феноменов, как в процессе трансляции авторского знания, так и в случае его ретрансляции «адептами», «носителями»:

1. Несоответствие между формой и содержанием в трансляции профессионализма в рамках обучения студентов практике работы с аномальным ребенком.

2. Трудности погружения в личностно-смысловой контекст самой практики.

Расхождения между формой и содержанием в трансляции профессионализма, обозначенные в первом пункте, возникают под действием тенденций массовости и индивидуализации как две принципиально противоречивые педагогические парадигмы: «педагогика культуры» и «педагогика идеала» (Мацкевич, 1993). Различие между этими двумя парадигмами задается их различием по отношению к культуре.

Технология «педагогика идеала» возникает тогда, когда выполняемая человеком деятельность заведомо лишена языка и категориального аппарата, с помощью которого человек мыслит эту деятельность и свое собственное мышление. Это технология передачи способов мышления и деятельности «из рук в руки», без их дидактического оформления. Важнейшей особенностью педагогика идеала является формирование роли ученика в процессе его дидактической, методологической работы по выделению, оформлению и усвоению содержания.

Педагогика культуры возникает как средство и условие реализации и трансляции формальных, но не содержательных особенностей культуры. Педагогика культуры построена на двух основных принципах: принцип ритуала, принцип гуманности. Ритуалом, в таком случае, задается форма, гуманностью — содержание.

Факт оформления содержания авторского курса «Психология ребенка с аномальным развитием» в рамках парадигмы «педагогика идеала» и вынужденная внешняя формализация его в рамках «педагогика культуры» вызывают к жизни имплицитно существующее в сознании обучающегося, нерелексируемое, чувственное переживание внутренней противоречивости транслируемого знания в целом.

Опираясь на многоуровневую модель психического, мы, вслед за Братусем, Асмоловым, Иванниковым и др. (Асмолов, 1979; Братусь, 1988), с необходимостью выделяем следующие функциональ-

ные уровни: личностно-смысловой, операциональный, феноменологический. Самим автором рассматриваемой психологической практики работы с аномальным ребенком неоднократно указывалось, что при трансляции знания «происходит передача... не только особенностей категоризации объектов, смыслов, но и подтекстовая передача своего мировосприятия в целом и соответствующим этому попытка формирования похожего восприятия у ученика» (Слепович, 2000, с. 21). В ряде работ авторы формулируют основное требование к трансляции схем деятельности и целостных образов практики – погружение в личностно-смысловой контекст самой практики. Центральным проблемным моментом этого блока для нас выступает вопрос самой возможности ассимиляции внешних для овладевающего авторской практикой авторских ценностей и смыслов. Принятие адептом практики мировоззренческих и культурно-ценностных ориентиров в качестве своих собственных требует погружения его в тот культурный социокультурный контекст, в котором формируется знание Учитель. Таким образом, «проблема смысла сводится к проблеме контекста» (Кузнецов, 1991, с. 25). Следовательно, сама «возможность личностно-смыслового попадания учащегося в мир авторской практики» (Слепович, Гаврилов, Поляков, 2001а, с. 222) представляется нам затруднительной в связи с отсутствием контекста «поля единого опыта». Если же такая попытка совершается, то мы сталкиваемся с двумя возможными вариантами такой «ассимиляции»: 1) ученик внешне является «копией» учителя, но содержательно погружения в личностно-смысловой контекст учителя (собственно ассимиляции) не происходит; 2) и внешне, и содержательно ассимиляция не происходит. В действительности, процесс погружения ученика в личностно-смысловой контекст авторской практики осуществляется в соответствии с такой логикой, которую мы можем условно обозначить как логику процесса «аккомодации». В том случае, если овладение авторской практикой с необходимостью предполагает трансляцию личностно-смыслового блока, то прямое усвоение мировоззренческих и культурно-ценностных ориентиров не представляется нам возможным, речь должна идти

о возможностях и механизмах совмещения ценностных полей автора и адепта.

Ко второй группе были отнесены факторы, детерминирующее влияние которых не может быть зафиксировано при анализе вектора автор — ученики, но с необходимостью присутствует при анализе процесса ретрансляции знания «адептами». В данной группе факторов нам представляется возможным условно выделить две подгруппы: «субъективные» и «объективные» факторы. Перейдем к их содержательному раскрытию.

К числу важнейших факторов проблем ретрансляции опыта практики мы относим отсутствие объективных маркеров в высокопрофессионального (ученая степень, звание, должность, известность в научном мире и т. д.) статуса и опыта взаимодействия с аномальным ребенком, обесценивание профессиональной и личностной позиции («А у вас есть свои дети? Нет? А вот у меня есть!»). Акты апелляции студентов к отсутствию обозначенных объективных маркеров опосредствуют актуализацию личностных особенностей ретранслятора, обуславливающих (в актуализированном состоянии) возникновение обозначенных выше феноменов образовательной и личностной деформации у ретранслятора знания. В качестве примера обесценивания, опосредующего такого рода актуализацию, может служить сведение студентами на нет попыток преподавателя к осуществлению теоретических обобщений, экстраполяции («Он туда же...», «Что позволено Юпитеру, то не позволено быку»).

Особое место специальной психологии в ряду психологических наук, смещение акцентов с методолого-теоретического и ценностно-направленного предметно-практического в динамике трансляции профессионализма, несоответствие содержательных реальностей практической психологии и психологической практики (Василюк, 1999) приводят к обесцениванию содержания профессионализма у объектов ретрансляции в области данной психологической практики. Это связано с особенностями организации образовательного маршрута, направленного на формирование специалиста, ориентированного на работу в области «практической психологии». Происходит преж-

двух временное формирование образа себя как профессионала в конкретной области психологической науки (семейный психотерапевт, экзистенциальный психотерапевт, гештальт-терапевт и т. д.), а, следовательно, этот образ предопределяет возникновение процесса редуцирования вновь поступающей учебной информации при ее восприятии. Вследствие демонстрации в процессе предшествующего обучения эффективности средств, выбранных не в соответствии с методом, но в соответствии с «близкой» целью, происходит субъективная оценка обучающимися практики специальной психологии как «непопулярной», «неэффективной», что усиливает тенденцию к доминированию альтернативных образовательных целей. Следствием этого является возникновение вышеописанных феноменов: экстраполяции негативного отношения к знанию на его транслятора. Данный фактор теснейшим образом связан с предыдущим: наличие у самого автора психологической практики работы с аномальным ребенком, как с структурной составляющей специальной психологии, внешних признаков «авторитетности» не позволяет обучающимся нивелировать ценность преподаваемого знания, в случае же ретрансляции процесс усиления изначальной ориентации на осеспециализацию является весьма вероятным — эффективность практики не подтверждена высоким статусом ее носителя.

Позиция ретранслятора авторской практики, казалось бы, подразумевает наличие «обратной связи», опосредующей успешность рефлексии трансляции профессионализма. Супервизорская практика позволила бы транслирующим авторское знание получить обратную связь в отношении адекватности формы и содержания передаваемого знания. С другой стороны, присутствие в качестве супервизора самого автора практики вызывает к жизни ряд других феноменов, детерминированных, кроме прочего, искажениями в системе отношений супервизор — ретранслятор: попытка подмены собственных инновационных новообразований в трансляции знания авторскими приемами и стратегиями, следствием чего является блокировка произвольности при ретрансляции знания.

Последним из выделенных нами факторов, опосредующим появление вышеописанных феноменов, выступают различия в объеме и содержании профессионального и жизненного опыта у автора и носителя практики. Структурные и содержательные особенности авторского знания, практики работы с ребенком связаны с тем, что практика создавалась в контексте и на основе жизненного и профессионального опыта автора практики, в контексте уникальных образовательных условий, в которых происходило обучение автора практики (научное руководство В. И. Лубовского и т. д.). Отмеченные расхождения и вызываю к жизни феномен экстраполяции обесценивания позиции транслятора, как очевидно непричастного к транслируемому знанию, на практику в целом.

### Литература

Асмолов А. Г. Деятельность и установка. — М.: Изд-во МГУ, 1979. — 150 с.

Братусь Б. С. Аномалии личности. — М.: Мысль, 1988. — 304 с.

Васильюк Ф. Е. От психологической практики к психотехнической теории // Психологическое образование: контексты развития / Под ред. М. А. Гуськовского и А. А. Полонникова. — Мн.: Технопринт, 1999. — С. 73—83.

Дьяков Д. Г. Формирование психологических защит у студентов в процессе психологического университетского образования: Дис. на соиск. уч. степени м-ра пед. наук.: П.04.03.00. — Мн., 2002. — 91 с.

Хузицкий В. Г. Герменевтика и гуманитарное познание. — М.: Изд-во МГУ, 1991. — 192 с.

Мицкевич В. В. Полемические этюды об образовании. — Лиепая: KF company, 1993. — 288 с.

Слепович Е. С. Размышления специалиста об авторской практике «Психология ребенка с аномальным развитием» // Образовательные практики: амплификация маргинальности / Под ред. А. А. Забирко. — Мн.: Технопринт, 2000. — С. 20—24.

Слепович Е. С., Поляков А. М. Проблемы межличностного взаимодействия в системе «ученик — учитель» при подготовке психолога к работе с аномальным ребенком // Психология образования сегодня: теория и практика: Материалы Международной научно-практической конференции. — Мн., 2003. — С. 32—36.

Слепович Е. С., Гаврилко Т. И., Поляков А. М. Коррекционная психология как практика отечественной психологии // Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы: Материалы проблемно-разработческого семинара (Минск, 21—23 сентября 2000 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. — Мн.: Технопринт, 2000а. — С. 30—32.

Слепович Е. С., Гаврилко Т. И., Поляков А. М. Попытка рефлексии опыта подготовки медицинских психологов к работе с аномальным ребенком // Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы: Материалы проблемно-разработческого семинара (Минск, 21—23 сентября 2000 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. — Мн.: Технопринт, 2000б. — С. 79—84.

Слепович Е. С., Гаврилко Т. И., Поляков А. М. Некоторые аспекты профессиональной деформации личности // Социально-психологическая реабилитация населения, пострадавшего от экологических и техногенных катастроф: Материалы конференции (Минск, 7—8 июня 2001 г.) / Национальный институт образования. — Мн., 2001а. — С. 222.

Слепович Е. С., Гаврилко Т. И., Поляков А. М. Трансляция практики коррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии, в контексте культурно-исторического подхода Л. С. Выготского // Л. С. Выготский и современная культурно-историческая психология: Материалы международной научной конференции (Гомель, 17—18 октября 2001 г.). — Гомель: ГГУ, 2001б. — С. 301—303.

Слепович Е. С., Поляков А. М., Дьяков Д. Г. Коммуникативный аспект формирования профессионализма при подготовке специалиста в сфере специальной психологии (2004) // См. настоящий сборник.

THE COMMUNICATIVE PROBLEMS IN RETRANSMISSION  
OF THE AUTHORIAL PRACTICE OF WORK  
WITH ABNORMAL CHILD

A. A. Davidovitch, D. G. Diakov

*Abstract: In the article a characteristic difficulties aroused by the attempt of retransmission of authorial practice of work with abnormal child are viewed. A special attention is given to professional and personal deformations of the bearer of knowledge, adept of authorial practice. A number of factors is determined as a causes of these deformations: absence of the objective markers of professional competence on the side of adept, presence of the alternative educational purpose during the process of assimilation of transmitted professionalism by adept, distortions in the interactive system «supervisor (author of the practice) – retransmitter», the insufficiency of adept's professional and life experience.*

*Keywords: Special psychology, authorial practice, professionalism, translation retransmission, adept.*