

УДК 159.9:37.015.3 + 37.01:001.8

*В. П. Пахомов, В. А. Постоева, И. Л. Шелехов*

## ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ И ЗНАЧЕНИЕ ПСИХОТЕХНИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Авторы рассматривают психотехнический подход в педагогической практике как основу для формирования психологической компетентности учителя. Психотехнические открытия, которые могли быть применимы в педагогической практике, выросли, сформировались внутри самой педагогической практики. В первую очередь эти достижения авторы связывают с именами А. С. Макаренко и А. В. Сухомлинского. В статье описываются конкретный психотехнический опыт А. С. Макаренко и значение этого опыта для реализации педагогических целей. Раскрывается внутренняя картина овладения педагогом психотехническими средствами.

**Ключевые слова:** *психологическая компетентность учителя, психотехника, психотехнический подход в педагогической практике, психологическое орудие, психологическое действие.*

Сложилось устойчивое мнение, что психологическая компетентность учителя может быть сформирована на основе непосредственного заимствования разного рода психологических средств и приемов из арсенала практической психологии, на основе получения эмпирического опыта от участия педагогов в социально-психологических, коммуникативных тренингах (Добрович А. Б., 1987; Ключева Н. В., 1992; Самоукина Н. В., 1993; Зюзько М. В., 1995; Осухова Н. Г., 1995; Крупенин А. Л., Крохина И. М., 1995; Овчарова Р. В., 2000), тренингах педагогической наблюдательности и т. д. Однако при всей результативности опыта получения психологической компетентности учителя на достижениях практической психологии следует признать, что этот опыт не вырастает из самой педагогической практики, а порой даже фактически ничего общего с ней имеет. Таким образом, путь непосредственного заимствования разного рода психологических средств и приемов из арсенала практической психологии для достижения психологической компетентности учителя ставит новую, вторичную проблему – адаптации этих психологических средств к личности учителя и к педагогической практике [1–7].

В проблеме психологической компетентности учителя пока еще так и не было определено ее базовое содержание, практическое ядро, концептуальное направление. Концепция психотехнизма, освоение психотехники является тем объективным базисом, на котором может быть осуществлено концептуально-практическое построение психологической компетентности учителя. Ведь именно на психотехнике базируется решение основных и ближайших задач психологической компетентности учителя – задачи педагогической экспрессии, выразительности и задачи саморегуляции психологических состояний учителя.

Сама психотехника к тому же имеет глубокие идейно-содержательные связи с педагогической практикой. Более того, с определенного периода истории отечественной психологии только в педа-

гогической практике известных советских педагогов А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского фактически и удерживался предмет практических психотехнических разработок и исследований [8–10]. И вполне можно из колоссального психотехнического опыта этих педагогов выделить понятие собственно педагогической психотехники. К сожалению, этот опыт психотехнизации педагогической практики и появление тех психолого-педагогических эффектов, которые были им вызваны, не были отрефлексированы практической психологией и оказались крайне слабо усвоены самой педагогической практикой.

Раскрытие некоторых аспектов содержания психотехнического опыта А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского и возможности влияния психотехнического подхода на профессиональную подготовку педагога и понимание задач его педагогической практики составляет цель данного исследования.

Под психотехникой традиционно понимается ветвь практической психологии, сложившейся в начале XX в. (Г. Мюнстерберг), изучающей «проблемы практической деятельности людей в конкретно прикладном аспекте» (Психология: словарь / под ред. В. В. Давыдова, 1988). Как основные задачи здесь выделяются: «изучение утомления и упрощения в процессе труда, тренировка психических функций при подготовке рабочей силы» (там же). Психотехника входит в такие практики, как психогигиена, психология воздействия, психотерапия. На сегодня чаще всего под психотехникой понимается совокупность методов психической саморегуляции, которые могут быть применимы как в жизни, так и в любой профессиональной деятельности, в особенности в той, где психологические состояния напрямую связаны с результатом влияния человека на человека (например, спорт, работа актера на сцене, руководство, педагогическая деятельность и т. д.).

Применение психотехнических подходов в педагогической практике имеет глубокую традицию

как в советской психологии, так и – еще более глубокую – в советской педагогике, но, к сожалению, и та и другая традиции на сегодня фактически оказались уже утрачены.

1920-е гг. могут быть названы периодом расцвета психотехники в советской психологии и педагогике. На огромное методологическое значение психотехники в развитии психологии указывал в 1926 г. в своем известном очерке «Исторический смысл психологического кризиса» Л. С. Выготский [11, 12]. Именно опираясь на психотехнику, Л. С. Выготский обосновывал практику «как конструктивный принцип науки», выдвигал идею обоснования «философии практики» [11, 12]. Развивая его идеи, Ф. Е. Василюк пытается дать ответ на вопрос: а что такое «философия практики» применительно к психологии? «Это «методология психотехники», – пишет Ф. Е. Василюк, – итак, выстраивается синонимический ряд: философия и практика = философия практики = методология психотехники = психотехника» [13].

Однако психотехника как прикладная ветвь научной психологии, как психологическая практика и психотехника, которая развивалась конкретно в педагогической практике, практически и даже концептуально пошли разными путями.

Психотехника как прикладная ветвь научной психологии, как психологическая практика в 1920–1930-е гг. развивалась строго прагматически, в соответствии с задачами той деятельности, к которой она прикладывалась (в первую очередь, армия, промышленность, руководящая деятельность, торговля). В итоге основным концептуальным направлением ее развития стал поиск «целостного понятия» (И. Н. Шпильрейн), в котором психологические функции стали бы неотделимыми от физиологических.

Параллельно с бурным общим развитием психотехники как прикладной ветви научной психологии шло и развитие психотехники в педагогической практике. Однако это развитие прошло не замеченным как для прикладной психологии, так и для самой педагогической практики. Хотя следует признать, что школьная и театральная педагогика оказали существенное влияние на общее развитие отечественной психотехники. Педагогика внутренне обогатила психотехнику гуманными установками, в целом гуманизировала психотехнику, сделала ее органичным элементом социально-педагогического контекста. Именно педагогика смогла вывести психотехнику из уровня психического приспособления, направленного на выполнение профессиональной работы, на уровень реальной психотерапевтической практики. Психотехника же, усвоенная педагогикой, в свою очередь, возвела педагогику в статус подлинной социальной практики.

Психотехника, которая последние 80 лет развивалась конкретно в педагогической практике, минуя грубое влияние методологического психологизма, произвела внутреннее перестроение и в самой педагогической практике.

Наиболее заметным примером внутренне обусловленной психотехнизации советской педагогики следует считать создание в 1923 г. в Центральном доме работников искусств в Москве педагогом Т. Г. Маркарьяном его знаменитой студии «Психотехники и автогогики». Здесь он проводил с учителями занятия по разработанной им системе обучения педмастерству. Т. Г. Маркарьян стал создателем комплексной науки об учителе – дидаскологии. К сожалению, впоследствии ни ее методы практической работы с учителем, ни даже само ее название не вошли в обиход более поздних исследований и практиков педагогики. Имя его (полностью так и не установленное) почти не упоминается сегодня в истории педагогики. Факты его биографии крайне скудны и отрывочны. Известно только, что до Первой мировой войны Т. Г. Маркарьян окончил Лейпцигский университет, защитил докторскую диссертацию по философии, в которой он и представил и обосновал свою дидаскологию. В России эта наука появилась как одно из направлений педологии. Книги и статьи Т. Г. Маркарьяна, вышедшие в 1920-е гг. ограниченным тиражом в периферийных издательствах, никогда не переиздавались. След яркого ученого затерялся в конце 1920-х. Между тем популярность маркарьяновских студий в 1920-е гг. была колоссальной. По сути, он первый в мировой педагогической практике проводил педагогические психотехнические тренинги.

Дидакологи считали: нельзя серьезно относиться к ребенку и несерьезно к учителю. Т. Г. Маркарьян исходил из предположения, что есть успешные в педагогике люди, обладающие уникальными человеческими качествами, для которых школа и мир детей становятся домом на всю жизнь. К формированию педагогических способностей Т. Г. Маркарьян подходил с психотехнических позиций, считая, что психотехника «должна выяснить тот минимум психофизической конструкции учителя, ту психогамму или профиль, которые необходимы для педагогической профессии» [15].

Дидакологи рассматривали педагога как строителя детской культуры, что, естественно, не могло не вызвать идеологического возмущения сторонников государственной педагогики. Эти идеи возвращаются к нам сегодня через контексты гуманистической педагогики, в которой соотношение «мира взрослых» и «мира детей» начинает рассматриваться уже жестко антагонистически, через призму возникших глобальных проблем современности (Орлов А. Б., 2002). Фактически дидаскология

впервые в истории педагогики сумела профессионализировать гуманистическую сущность труда педагога. Путь к индивидуальной работе с учеником, полагал Т. Г. Маркарьян, не является открытым для воспитателя или учителя и не основан на признании и усвоении ими неких универсальных педагогических принципов, направленных на то, чтобы овладеть способами воздействия на душу ученика. Этот путь лежит только через саму индивидуализацию профессиональной подготовки учителя. Это положение стало для Т. Г. Маркарьяна центральным в построении психотехнической подготовки учителя. Дидаскологи призывали заниматься учителя не столько педагогикой, сколько развитием своей личности в педагогической практике, самим собой, как говорили они, в педагогической профессии. Следует напомнить, что к такому подходу при подготовке учителя призывал в своей «Педагогической психологии» и Л. С. Выготский. Он замечает, что «до сих пор мы занимались психологией педагогического процесса с точки зрения воспитанника и ученика», что в педагогике и в большинстве курсов педагогической психологии «предмет всех рассуждений» направлен на психологию ребенка и, соответственно, на «психологические пружины воспитательного процесса, поскольку они заложены в психике ребенка». Л. С. Выготский приходит к выводу, что «такое учение крайне неполно и односторонне». «Необходимо учесть и психологию учительского труда, – призывает Л. С. Выготский, – и показать, каким законам он подлежит» [12, с. 358]. Только сегодня мы можем видеть начало выполнения этой исследовательской программы.

Судя по тому, что организация занятий проводилась в студийной форме, судя по наличию психотехнических задач на вживание, на вчувствование в образы, судя по наличию такой общей психологической задачи у дидаскологов, как поиск комфортного профессионального поведения, можно предположить, что в работе с будущими учителями Т. Г. Маркарьян использовал приемы обучения актерскому мастерству по известной в то время так называемой системе Станиславского.

Несмотря на близкую связь с советской педагогикой и психологией того времени, выражающуюся в прямом сотрудничестве с педологами и психотехниками, Т. Г. Маркарьян со своей дидаскологией никак не принял левацкие идеи «переделки человека», в которых, по словам А. В. Луначарского (выступление на I педологическом съезде), «процесс производства нового человека» ставился наравне с «производством нового оборудования». И в конце 1920-х гг. дидаскологи были объявлены проводниками буржуазного индивидуализма, и все студии «Психотехники и автогогики» в скором вре-

мени были распущены. Сам Т. Г. Маркарьян умер в период сталинских репрессий в одном из исправительно-трудовых лагерей СССР, имя его и учение были преданы забвению.

Еще до середины 1930-х гг. психотехнические подходы и исследования в советской психологии были грубо и однозначно прерваны. Но еще до наступления периода «великого перелома», положившего конец поиску психологического подхода к личности учащегося, воспитанника, стихийно набиравшая силу педагогическая психотехника стала вытесняться так называемой практической социологией. Ее задачи в педагогике А. В. Луначарский формулировал идеологически предельно ясно: «Марксист-педагог не смеет шага сделать без социологического образования, без социологической оглядки, они нужны ему в большей степени, чем знакомство с педологией или рефлексологией, чем знакомство с методикой и т. д.» [14].

И только в авторских творческих педагогиках поднималась и практически решалась *проблема психотехнической подготовки учителя, воспитателя*. Директивная, авторитарная педагогика, отвечающая принципам воспитания подрастающего поколения в тоталитарном государстве, предпочитала в основном такие методы воздействия на личность, которые оказались направленными на подчинение и регуляцию работы ее сознания: внушение, убеждение, моральная проповедь, упреки, разъяснение и т. д. Психотехнический же подход к воспитаннику, учащемуся не был и не мог быть объявленным принципом педагогики. Он рождался из содержания напряженного педагогического поиска, формировался «из всей суммы реальных явлений» (А. С. Макаренко) живой педагогики, вырос из живого опыта диалогического, эстетического взаимодействия с воспитанником, учащимся. Психотехника, психотехническое оснащение педагогики вырастает не из прикладных исследований психологии, не из рекомендаций, разработанных в области психологии, а вырастает из самой необходимости реализации в педагогической практике принципа действенности, принципа реального педагогического действия.

И те психотехнические открытия, которые могли быть применимы в педагогической практике, выросли, сформировались внутри самой педагогической практики. В первую очередь эти достижения связаны с именами А. С. Макаренко и А. В. Сухомлинского. В педагогике (как, например, и в сценической работе актера, основанной на системе К. С. Станиславского) психотехника стала не заемным извне средством, не средством, пришедшим в педагогику из универсальных прикладных разработок в области психологии, а тем средством, тем инструментом, который органично вырос из само-

го опыта становящейся и непрерывно развивающейся педагогической практики, из необходимости выполнения в ней реальных педагогических задач. «Технику, – пришел к выводу А. С. Макаренко, – можно вывести только из опыта» [16].

Проект построения советской психологии на строго научной основе фактически свел на нет все достигнутые тогда ценные разработки в области психологической практики, а идеологический диктат, под влиянием которого развивалась советская научная психология, фактически поставил психотехнику под запрет. Господствующий в советской психологии деятельностный подход, обязанный своим рождением во многом психотехнике, к середине 1930-х гг. уже не усматривал в ней никакой «научной ценности». А после снятия идеологических запретов в советской научной психологии психологическая практика в России стала формироваться только на «импортном» практическом материале, мало имеющем отношение к психотехническому залогу.

В «организационный период» существования Полтавской колонии для малолетних преступников («месяцы отчаяния и бессильного напряжения и поисков истины») А. С. Макаренко, по его собственному признанию, за всю жизнь не прочитал столько педагогической литературы, сколько зимой 1920 г. [17]. И «главным результатом этого чтения была крепкая и почему-то вдруг основательная уверенность, что в моих руках никакой науки нет и никакой теории нет, что теорию нужно извлечь из всей суммы реальных явлений, происходящих на моих глазах» [8]. А. С. Макаренко «возмущали безобразно организованная педагогическая техника» и его собственное «педагогическое бессилие» [17]. Он с отвращением и злостью в первый год создания Горьковской колонии думал о педагогической науке: «Сколько книг, сколько бумаги, сколько славы! А в то же время пустое место, ничего нет, с одним хулиганом нельзя управиться, нет ни метода, ни инструмента, ни логики, просто ничего нет. Какое-то шарлатанство» [8]. Овладение страстно искомым «педагогическим методом» для А. С. Макаренко, как мы можем сделать вывод, состоялось в первую очередь через овладение психотехническим методом. Эту идею впоследствии афористически сформулирует В. А. Сухомлинский: «В сущности без психологии нет и педагогики. Если педагогику сравнивать с мастерской, то психология – это инструменты в мастерской; нет инструментов или они никуда не годятся – от мастерской останутся одни стены. Очень часто так в школе и бывает» (Счастье творишь сам: из писем В. А. Сухомлинского // Учительская газета. 1984. 4 сент.).

Особенно определенно и четко эту направленность и реальное протекание строительства собственного психологического метода как аналога

педагогического мастерства А. С. Макаренко можно проследить в решении им такой психологической очень сложной педагогической проблемы, как проблемы педагогического обращения воспитателя, педагога с собственным чувством гнева, с аффектом гнева. С этой проблемой неизбежно сталкивается любой педагог в своей практике, об нее разбивались и разбиваются большинство педагогических надежд, становясь лишь заурядными педагогическими намерениями, противоречащими сути и направленности самой педагогической практики.

Поначалу А. С. Макаренко видит только один, достаточно простой и достаточно эффективный способ освободиться от этого разрушительного для профессиональной работы педагога чувства – перевести гнев, сильное раздражение в физическое действие. «Окаменевший гнев требовал движения» [8]. Понятно, что этот простой и эффективный способ еще никак не решает ни проблемы устойчивости психологического состояния воспитателя, ни тем более возникшей самой воспитательной проблемы – трудового участия малолетних преступников в становлении и жизни колонии в данном случае.

И вот, наконец, в ситуации нарастания острого, критического напряжения в педагогических отношениях происходит спонтанная, неотвратимая и неконтролируемая разрядка этого мучительного аффекта, описанная А. С. Макаренко в известной, ставшей хрестоматийной сцене «Педагогической поэмы». «В состоянии гнева и обиды, доведенный до отчаяния и остервенения всеми предшествующими месяцами, я размахнулся и ударил Задорова по щеке» [8]. Макаренко «пережил всю педагогическую несуразность, всю юридическую незаконность этого случая» [8]. Искренность в изъяслении чувства гнева, подлинность проявленного педагогическом действии чувства приводит начальника колонии к решению педагогической задачи [8].

И нельзя не видеть, что за проявлением этой «педагогической несуразности» начинающий воспитатель только что созданной колонии получает для себя важную информацию о воспитанниках колонии и, самое главное, бесценный психологический, личностный опыт.

Во-первых, содержание этого психологического опыта составляет для него ощущение момента психологической силы, которое всегда идет вслед за искренним, «человеческим» проявлением аффективного чувства. Это состояние искренности даже при всей его «педагогической несуразности» и правовом риске может оказаться более действенным, чем «правильное» педагогическое поведение. «Во всей этой истории они (т. е. воспитанники) не видят побоев, они видят только гнев, человеческий

взрыв... – поясняет А. С. Макаренко в споре со своей молодой коллегой. – Я пошел на опасный для себя человеческий, а не формальный поступок» [8].

Во-вторых, это касается конкретно самого проявления гневного аффекта. А. С. Макаренко осознает, этот спонтанно родившийся психотехнический «прием» при всей своей силе и убедительности воздействия на душу воспитанника может быть применен только один раз и может быть применен только в ситуации технического педагогического бессилия. Однако А. С. Макаренко при всей педагогической вредности, «несуразности» этого своего поступка не пытается наложить педагогический запрет на проявление аффекта гнева в воспитательной практике. Он идет по пути психологической динамики – не отказывается от того психологического опыта, который он в этой «педагогической несуразности» приобрел, а пытается его развивать дальше, до пределов саморазвития самого этого психологического опыта. А. С. Макаренко в этой истории увидел и осознал психологическую силу гневного чувства и поначалу начинает эмпирически разрабатывать тактику сознательной демонстрации и применения гнева (но не его прямого подавления или глушения).

Вот как А. С. Макаренко [8] описывает применение этого способа в «серьезном столкновении с Волоховым, который, будучи дежурным, не убрал в спальне и отказался убрать после моего замечания».

«Я на него посмотрел и сердито сказал:

– Не выводи меня из себя. Убери.

– А то что? Морду набьете? Права не имеете!..

Я взял его за воротник, приблизил к себе и зашипел в лицо совершенно искренне:

– Слушай! Последний раз предупреждаю: не морду набью, а изувечу. А потом ты на меня жалуйся, сяду в допр, это не твое дело!»

Именно это прямое экспериментирование, хотя и приносящее очевидные формальные педагогические результаты, и приводит А. С. Макаренко к ясному ощущению и пониманию страха, что «могу броситься в сторону наименьшего сопротивления» [8]. Понятно, что демонстративное применение гнева, даже если оно носит искренний характер, уже лишает педагогическое действие той психологической силы, которую ему способна придать спонтанность, взрыв, естественность и полнота психологического переживания.

И тогда Макаренко решается на другой психологический опыт, начинает разрабатывать другой подход в совладании с аффектом гнева – он начинает применять в своей педагогической практике тактику сдерживания, «нерасплескания» аффекта гнева в напряженных педагогических ситуациях.

При такой тактике гнев не нейтрализуется, но и не оказывает уже и разрушительного действия и может стать управляемой психологической силой. Но главное здесь заключается в том, что сдерживаемый аффект не просто гасится, он способен стать психологическим действием (такой прием можно наблюдать в сценической практике, он используется в работе зрелых мастеров, опытных актеров). Если педагог овладеет такой тактикой, то он сохраняет главное в напряженной ситуации – моральную устойчивость, психологическую силу и оказывается способным решать сложнейшие педагогические задачи своей практики.

Вот как и в какой поведенческой форме выстраивается внутренне негодование А. С. Макаренко в финале сцены суда над Буруном, который подло ограбил старушку экономку. «Тишина. Я двинулся к дверям, боясь расплескать море зверского гнева, наполнявшего меня до краев. Колонисты шарахнулись в обе стороны, давая дорогу мне и Буруну.

Через темный двор в снежных окопах мы прошли молча: я – впереди, он – за мной.

У меня на душе было отвратительно. Бурун казался мне последним из отбросов, которые может дать человеческая свалка...

Я сидел за столом и еле сдерживался, чтобы не запустить в Буруна чем-нибудь тяжелым и на этом покончить беседу» [8].

Или вот еще один пример, где психологическое действие становится уже отточенным, направленным и завершенным, т. е. фактически становится усвоенным психотехническим средством.

«Я стою молча в дверях и наблюдаю. Постепенно ребята замечают мое присутствие и замолкают. Быстро наступающая тишина приводит в себя самых разъяренных. Прячутся финки и опускаются кулаки, гневные и матерные монологи обрываются на полуслове. Но я продолжаю молчать: внутри меня самого закипают гнев и ненависть ко всему этому дикому миру... Наконец в спальне устанавливается жуткая, тяжелая тишина. Утихают даже глухие звуки напряженного дыхания» [8].

В этом переходе – от опыта педагогической демонстрации аффекта гнева к опыту направленного использования психологической силы гнева через совладание с ним – и проявляется конкретный аспект собственно психотехнической подготовки воспитателя. В общем плане его можно обозначить как переход педагога в своем профессиональном существовании от проявлений психологического натурализма, импульсивности к созданию элементов психологической культуры, к освоению «психологического орудия» (Л. С. Выготский).

На сегодня в литературе, предназначенной для учителя, имеется достаточно психотехнических рекомендаций, разработок и даже предлагается ряд

коммуникативных технологий, непосредственно адресованных учителю. Но на всех них лежит отпечаток той самой эйфории, что они будто бы непосредственно, в форме навыка могут быть усвоены учителем, а затем применены им по отношению к ученику как психолого-педагогическое средство.

Психотехническое средство по своей природе – внутреннее, а не внешнее. Соответственно, с психотехническим средством нельзя научиться работать как с материальным или административным инструментом. Психологическое, психотехническое средство – обоюдоострое, двусторонне направленное. С одной стороны, оно дается для взаимодействия с миром людей, а с другой – для работы с самим собой. Его освоение требует в первую очередь определенного личностного перестроения, создания необходимого внутреннего пространства. Ведь «внутреннее средство» не может быть получено в готовом виде, его можно только «вырастить в себе». Внутреннее средство можно обрести только одним путем – изменив самого себя.

Конструктивное определение схемы «психотехника – профессиональные качества» лучше всего дал создатель системы психотехнической подготовки актера К. С. Станиславский. «Система – настаивает он, – не поваренная книга. Нет. Система не справочник, а целая культура, на которой надо расти и воспитываться долгие годы. Ее нельзя вы зубрить, ее можно усвоить, впитав в себя так, чтобы она вошла в плоть и кровь артиста, стала его второй натурой, слилась с ним органически однажды и навсегда, переродила его для сцены» [16]. В этой реально существующей связи «психотехники – качества личности профессионала» видится путь организации такой системы психологической подготовки учителя, которая была бы направлена и на формирование его педагогических способностей. К сожалению, эта проблема во всей своей глубине и целостности уже выходит за рамки данного исследования.

В выстраивании отношения к психотехнике не как к инструментальному «средству», а как «психологическому орудью», действие которого направлено не только во вне, но и во внутрь, на овладение своим поведением, может быть выстроена позиция учителя как психологического субъекта по отношению к своей профессиональной подготовке, по отношению к своему профессиональному развитию и педагогической деятельности в целом. В таком конструктивном понимании психотехнических средств и систем заключен, по убеждению авторов, потенциал действенного психологического реформирования современной профессиональной подготовки и переподготовки учителя.

Психотехника как «внутренне» освоенное средство позволяет педагогу решить один из ос-

новных вопросов его профессиональной практики – вопрос педагогического воздействия. «Затруднения не в вопросе, что нужно сделать, – приходит к выводу А. С. Макаренко, – но как сделать. А это вопрос педагогической техники» [8]. В педагогической практике А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского понятие «психотехника» о многом стало близко к понятию «педагогическая техника». В первую очередь потому, что «технику можно вывести только из опыта» [8]. Но между ними, конечно же, имеются различия. Психотехника используется в непосредственном коммуникативном взаимодействии педагога с воспитанником, она более инструментальна, операциональна, а педагогическая техника становится необходимой при организации, проектировании, планировании воспитательной среды, при процессе постановки воспитательных целей, при организации жизни коллектива воспитанников. К педагогической технике могут быть отнесены такие формирующие явления, как «оптимистический тон» в жизни воспитательного коллектива, построение «перспективных линий» жизни коллектива, «пафос устремленности к будущему», идея «сводных отрядов», «авторитет педагога» и т. д. «Психотехника» и «педагогическая техника» у А. С. Макаренко существуют синергетически, в отношениях взаимной индукции, но все же ведущим моментом в педагогической практике у А. С. Макаренко является педагогическая идея, педагогическая техника.

Психотехнический подход к воспитаннику стал для А. С. Макаренко аналогом так долго и трудно искомого им и его педагогическим коллективом «метода», способа, инструмента межличностного воздействия на душу и поведение воспитанника. А идея воспитания личности через коллектив составила ту систему координат, в которой этот «инструмент» мог и должен быть применен.

Психотехнический подход, примененный к педагогической, воспитательной деятельности и одновременно выработанный в ней, начинает преобразовывать, содержательно изменять профессиональное педагогическое восприятие и коммуникацию. Восприятие и коммуникация педагога все в большей степени начинают приобретать невербальный характер, восприятие и общение педагога с воспитанником все в большей степени начинают строиться на считывании и подаче невербальных сигналов общения, повышенной чуткости к ним. «Мой глаз в то время (т. е. в четвертый год существования горьковской колонии. – Прим. наше.) был уже достаточно набит, – признается А. С. Макаренко, – и я мог с первого взгляда по внешним признакам, по неуловимым гримасам физиономии, по голосу, по походке, еще по каким-то неуловимым завиткам личности, может быть, даже по запаху

сравнительно точно предсказывать, какая продукция может получиться в каждом отдельном случае из этого сырья» [8]. Всем, кто работал вместе с А. С. Макаренко, известны его техника и искусство «читать по лицам» состояние воспитанников.

Девербализация педагогического общения неизбежно приводит педагога к оптимальному способу получения и переработки психологической информации – эстетизирует восприятие личности другого, делает более продуктивными собственные психологические переживания, придавая им художественно-эстетический характер, формирует педагогическую проницательность, обостряет педагогическую интуицию и т. д. И в этом смысле главный педагогический труд А. С. Макаренко действительно является одновременно и педагогическим отчетом-наблюдением и художественным произведением – «поэмой». А. С. Макаренко первым в мировой литературе открыл жанр широкого, масштабного психологического, психоаналитического и одновременно гуманитарно-художественного исследования. Эта традиция уже, конечно же, на другом педагогическом материале и на построении другого психолого-педагогического целеполагания, других педагогических установок была впоследствии развита В. А. Сухомлинским в его педагогическом гуманитарном исследовании «Павлышская средняя школа».

«Известна приверженность А. С. Макаренко к актерским способам поддержания и развития профессиональной педагогической формы. Он приравнивал себя с актером. Известно, сколько времени уделял Макаренко личной актерской тренировке, сколько времени он выстаивал перед зеркалом, изучая выражение своего лица и придавая своему лицу то или иное выражение... Макаренко на «воспитательную арену» смотрел как на своеобразную сцену, где разыгрывается величайшей важности спектакль» [22].

А. С. Макаренко не только в своей внешности и поведении подвергал себя актерской тренировке, он усвоил само психотехническое содержание сценического (партнерского) общения – его экспрессивность, непрерывную плотность, подтекстовую нацеленность, эмоциональную насыщенность, мобилизацию внимания на объекте общения. «Макаренко в практической работе был до предела неразговорчив, даже – совершенно другой человек. Он часто говорил: «В воспитательном учреждении я весь должен быть во власти воспитательного процесса, и ни на минуту не забывать, что я решаю дело» [22]. Но сценическое (партнерское) общение не являлось для А. С. Макаренко ведущим в его педагогической деятельности, оно выполняло скорее только определенную функцию: регуляторную, мобилизующую, помогая улавливать и считывать раз-

нообразные сигналы коммуникативной воспитательной среды. Ведущим видом, типом общения в его работе оставалось педагогическое, т. е. такое общение, которое направлено на складывающиеся, неоформленные психологические структуры личности с целью их развития и формирования.

Психотехнизация педагогического процесса и последующее овладение невербальными средствами общения начинают вносить в воспитательный, педагогический процесс психотерапевтические принципы его организации, оказывая психотерапевтическое воздействие как на воспитателя, так и на воспитанника.

Так, В. А. Сухомлинский впервые в педагогической психологии и психологии труда научно обоснованно и практически приемлемо разработал психогигиенический подход к деятельности учителя, основу которого составляет доброжелательное, непринужденное отношение к ребенку, вера в него, любовь к нему [10]. Именно они, эти отношения, позволяют учителю сохранить собственное психическое здоровье, эмоциональную устойчивость и полноту духовной жизни в ходе своей тяжелейшей психогенной работы. Социально-психологические разработки В. А. Сухомлинского в области практической педагогики на много лет опередили современную психологическую практику в аспекте работы с малой группой.

А. С. Макаренко своей воспитательно-педагогической практикой в истории становления и развития горьковской колонии убедительно подтвердил «широкую гипотезу К. Роджерса о человеческих отношениях» еще раньше, чем К. Роджерсом была сформулирована его «основная гипотеза о построении помогающих отношений», или, как еще ее называют, знаменитой роджерсианской триады [18]. Это особая позиция терапевта по отношению к своему пациенту, заключающая в себе ответ на основной вопрос неклинической психотерапии «Как я могу помочь?». Динамические процессы, процессы глубинного изменения страдающей личности, на которых и базируется феномен психологической помощи, должны соответствовать трем условиям:

- 1) искренность терапевта, основанная на реальном знании собственных чувств;
- 2) безусловное, безоценочное принятие другого как индивида, имеющего ценность;
- 3) эмпатийное понимание переживаний другого, которое дает возможность видеть личный опыт человека с его точки зрения [18].

К. Роджерс предположил, что отношения в психотерапии являются лишь одним из видов человеческих отношений и что одна и та же закономерность действует во всех видах отношений. Просто терапия, пришел к выводу К. Роджерс, подошла

к закономерностям человеческих отношений наиболее близко и первой опробовала и исследовала их конструктивное влияние. И разумным было бы предположить то, что, например, если родитель при общении с ребенком создаст климат помогающих отношений, то ребенок будет тогда более самоуправляемым, социализированным и зрелым. В той же степени, в какой учитель создаст эту атмосферу, ученик становится более самообучающимся, более творческим, дисциплинированным, менее тревожным, обеспокоенным и управляемым другими. Соответственно, позитивные изменения так же могут произойти и в такой широкой сфере социальных отношений, как «руководитель – подчиненный» и т. д.

Широкая гипотеза о человеческих отношениях разрабатывалась К. Роджерсом в области семейных, межличностных отношений и группового лидерства. Как конкретный проект эта гипотеза, на взгляд авторов, получила свою наиболее полную реализацию в создании К. Роджерсом «гуманистической педагогики», «свободного обучения» и разработке современной «философии человека».

Психотерапия, таким образом, по мысли К. Роджерса, открывает «новое поле человеческих отношений». Эта гипотеза действительно «представляет захватывающие возможности для развития творчески приспособленных, независимых людей». Она открывает для психотерапии перспективу социального, культурного мышления, придавая ей статус антропологического явления [18].

Однако нельзя не заметить, что А. С. Макаренко в своей педагогической практике обозначил и даже сформулировал «основные условия помогающих отношений» на целых 25–30 лет раньше, нежели они были открыты и сформулированы К. Роджерсом в области неклинической психотерапии. И такая терапевтическая пронциательность А. С. Макаренко не может не вызвать удивления.

О содержании и психологической роли феномена искреннего, «человеческого» проявления аффективного чувства сказано достаточно подробно [19–21].

К. Роджерс в ходе своей терапевтической практики и исследований в 1950-е гг., придя к открытию феномена безоценочного принятия другого, справедливо назвал его «культурной инновацией». С самого начала своей педагогической работы на посту начальника воспитательно-трудовой колонии А. С. Макаренко и его сподвижники «поставили себе твердым правилом не интересоваться прошлым наших ребят». Сам Антон Семенович прекрасно понимал (и это активно давали ему знать более зрелые в идеологическом и педагогическом отношении «товарищи»), что «с точки зрения так называемой педагогики – это абсурд». Что нужно

было делать «с точки зрения так называемой педагогики»? «Обязательно разобрать по косточкам все похождения мальчика, – пояснял он в письме к М. Горькому (от 04.08.1925), – выудить и «назвать» все его преступные наклонности, добраться до отца с матерью, короче говоря, вывернуть наизнанку всю ту яму, в которой находился и погибал ребенок». А собравши все эти сведения, можно было «по всем правилам науки строить нового человека».

Обладая редкостным даром педагогической пронциательности и, как мы сейчас говорим, эмпатии, А. С. Макаренко в установлении этого «твердого правила не интересоваться прошлым наших ребят» шел от понимания переживаний воспитанника, и все эти «правила науки» он признавал обыкновенной глупостью, понимая, к каким последствиям может привести такая педагогика: «длительная вивисекция над живым человеком обратит его в безобразный труп». И весь педагогический коллектив Полтавской колонии благодаря педагогической воле и интуиции своего руководителя встал на такую точку зрения. «Сперва нам нужно было употребить некоторые усилия, – признавался А. С. Макаренко, – чтобы игнорировать преступления юноши, но потом мы к этому так привыкли, что в настоящее время самым искренним образом не интересуемся прошлым. Мне даже удалось добиться того, что нам даже характеристик и дел не присылают... просто никому не интересно». Это привело, по замечанию самого А. С. Макаренко, к «поразительному эффекту»: «вывелись разговоры между хлопцами об их уголовных подвигах, всякого нового колониста со стороны встречает только один интерес: какой ты товарищ, хозяин, работник?» С педагогической точки зрения А. С. Макаренко называет такой подход «пафосом устремленности к будущему», который, по его словам, «совершенно покрыл все отраженье ушедших бед» [17].

«Тонкость понимания структуры личности воспитанника не «вообще», а в каждый данный момент была настолько поразительна у А. С., – пишет И. А. Соколянский в письме 1953 г., – что иногда на непонятливого наблюдателя навевала какое-то суеверие. И все эти факторы почти мгновенно учитывались, что действовал Макаренко почти мгновенно. Такие педагогические способности, такую педагогическую «интуицию» вряд ли кому удастся наблюдать у педагогов нашей эпохи... У Макаренко этот дар провидения структуры личности воспитанника был выражен в такой степени, как ни у кого» [22].

На основе данного исследования попытаемся сделать выводы, связанные с решением проблемы психологической компетентности учителя.

Психотехнический подход к педагогической практике органически вытекает из необходимости решения задач самой педагогической практики. Поэтому он может являться той содержательной базой, на которой будет осуществляться формирование и развитие у учителя психологической компетентности.

Психотехнические средства не являются внешними по отношению к личности учителя, они являются своеобразными «психологическими орудиями», на-

правленными на воспитанника и самого педагога. И процесс освоения «психологическими орудиями» обладает потенциалом личностного саморазвития.

Овладение психотехническими средствами задает «зону ближайшего развития» личности, профессиональных качеств и способностей учителя, задает его деятельности подлинно гуманистический характер, открывает в перспективе «новое поле человеческих отношений».

### Список литературы

1. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: кн. для учителя и родителей. М.: Просвещение, 1987. 207 с.
2. Ключева Н. В. Программа социально-психологического тренинга для педагогов. Ярославль, 1992. 25 с.
3. Самоукина Н. В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы. М.: Новая школа, 1993. 144 с.
4. Зюзько М. В. Психологические консультации для начинающего учителя. М.: Просвещение, 1995. 208 с.
5. Осухова Н. Г. Между «Я» и «Мы»: психологический тренинг самопознания и самовыражения учителя: учебное пособие к спецкурсу. Астрахань: Астраханский педагогический институт, 1995. 120 с.
6. Крупенин А. Л., Крохина И. М. Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов. Ростов н/Д.: Изд. «Феникс», 1995. 480 с.
7. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования: учебное пособие для студентов вузов и практических работников. М.: ТЦ «Сфера», 2000. 448 с.
8. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. Коми: Книжное изд-во «Сыктывкар», 1977. 640 с.
9. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа // Избранные педагогические произведения: в 3 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. С. 5–370.
10. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. Киев: Радянська школа, 1984. 254 с.
11. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 291–438.
12. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
13. Василюк Ф. Е. От психологической практики к психотехнической теории // Моск. психотерапев. журнал. 1992. № 1. С. 5–32.
14. Педагогическая энциклопедия / под ред. А. М. Калашникова. Т. 1. М.: Раб. просвещение, 1927. 1160 с.
15. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя (психологическая структура деятельности труда учителя, формирование его личности). Л.: Лениздат, 1967. 181 с.
16. Станиславский К. С. Работа актера над собой. Ч. II // Собр. соч. в 8 т. М.: Искусство, 1955. Т. 3. 450 с.
17. Переписка А. С. Макаренко с М. Горьким (без купюр) // Советская педагогика. 1991. № 11. С. 95–110.
18. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Изд. гр. «Прогресс», «Универс», 1994. 480 с.
19. Маркова А. К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
20. Пахомов В. П. Проблемы психологической переподготовки учителя при переходе его из традиционной системы обучения в развивающую (Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова): дис. ... канд. психол. наук. Томск, 1997. 134 с.
21. Кулюткин Ю. Н. Психологические знания и учитель // Вопросы психологии. 1983. № 3. С. 51–61.
22. Невская С. В. В творческой лаборатории Макаренко-психолога (по архивным материалам наследия педагога) // Народное образование. 1995. № 3. С. 112–118.

Пахомов В. П., кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры  
**Томский государственный педагогический университет.**  
Ул. Киевская, 60, г. Томск, Томская область, Россия, 634061.  
E-mail: pahomof@bk.ru

Постоева В. А., кандидат психологических наук, доцент кафедры  
**Томский государственный педагогический университет.**  
Ул. Киевская, 60, г. Томск, Томская область, Россия, 634061.  
E-mail: post\_va@mail.ru

Шелехов И. Л., кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры, член-корреспондент Международной академии психологических наук.  
**Томский государственный педагогический университет.**  
Ул. Киевская, 60, г. Томск, Томская область, Россия, 634061.  
E-mail: brief@sibmail.com

Материал поступил в редакцию 10.02.2010.

*V. P. Pakhomov, V. A. Postoyeva, I. L. Shelekhov*

**THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL PREPARING OF A TEACHER AND THE IMPORTANCE PSYCHOTECHNICAL APPROACH IN PRACTICAL PEDAGOGY**

The authors consider psychotechnical approach in pedagogical practice as central to shaping of psychological competency of a teacher. Psychotechnical openings, which could be applicable in pedagogical practice, developed and was formed within the pedagogical practice. In the first place these achievements the authors connect with the names of A. S. Makarenko and A. V. Sukhomlinsky. The article describes concrete psychotechnical experience of A. S. Makarenko. The internal picture of mastering by a teacher psychotechnical means is opened.

**Key words:** *psychological literacy of the teacher, psychological, psychological approach in pedagogical practical person, psychological instrument, psychological action.*

Pakhomov V. P.

**Tomsk State Pedagogical University.**

Ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Tomsk oblast, Russia, 634061.

E-mail: pahomof@bk.ru

Postoyeva V. A.

**Tomsk State Pedagogical University.**

Ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Tomsk oblast, Russia, 634061.

E-mail: post\_va@mail.ru

Shelekhov I. L.

**Tomsk State Pedagogical University.**

Ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Tomsk oblast, Russia, 634061.

E-mail: brief@sibmail.com