

Д-р философских наук Уте Зиберт

Доклад, прочитанный в Институте немецких исследований в Минске в рамках GrB 7009,  
31 марта 2008

## **Концепция критического наблюдения, или критической супервизии (Kritische Supervision)**

В моем докладе некоторым из вас, кто регулярно принимал участие в подготовительных встречах, кое-что покажется знакомым. Другие части доклада выведут нас на новые темы, которые будут обсуждаться на практических занятиях. Я построила этот доклад именно таким образом, поскольку он должен дать единую отправную точку для всех, кто хочет в дальнейшем участвовать в нашей образовательной программе. Вновь обращаясь к уже обсуждавшимся темам, мы хотим каждый раз сделать возможным включение новых участников. Тем самым мы стремимся учесть то обстоятельство, что многие наши коллеги имеют проблемы со временем, из-за чего они не всегда могут последовательно принимать участие в образовательных мероприятиях. При этом мы постараемся избежать утомительных повторений.

В моем докладе за (1) *Введением* следует (2) *Общий обзор понятия наблюдения*, затем (3) *Введение в концепцию «критического наблюдения»*, составляющую основу нашей образовательной программы по коллегиальному сопровождению и самосопровождению в профессиональной педагогической практике и подлежащую детальному представлению и разбору в рамках практических занятий; заключение доклада составляет краткий (4) *Практический обзор*, а в самом конце находится (5) *Послание с пограничья естественных и гуманитарных наук*.

### **I**

#### **Введение**

*Что означает «наблюдение» („Supervision“)?*

Рассмотрим для начала более внимательно само слово. Оно имеет латинское происхождение и делится на две составные части: „super“ и „vision“. „Super“ переводится как «над», «вверху», «поверх» или «сверху». „Vision“ образовано от причастия „visus“, «увиденный», производного от глагола „videre“, «видеть». То есть кто-то смотрит сверху. И поскольку „Supervision“, «наблюдение», «супервизия», осуществляется в трудовой деятельности, то кто-то как бы смотрит сверху на нашу работу.

В зависимости от того, кто именно смотрит на нашу работу, нами может овладеть чувство неловкости. Если представить себе, что в некоем иерархически устроенном учреждении за нашими ежедневными стараниями строгим взором наблюдают вышестоящие коллеги, то «смотрение сверху» может легко предстать как «взгляд свысока», и «наблюдение» покажется нам «инспектированием». Такая инспектирующая составляющая действительно преобладала в начале развития практики наблюдения. Выражения «наблюдение» или «наблюдатель», «супервизор» („Supervisor“) поначалу были распространены в англоязычном пространстве. В конце XIX в. в Англии таким супервизором был директор, надсмотрщик, инспектор, то есть руководитель и ответственное лицо в строго иерархически организованной институции. Также и в ранней американской практике наблюдатель имел административную функцию, и до сегодняшнего дня в североамериканской системе образования, как и во многих развивающихся странах, учебные инспектора носят название «наблюдатель», «супервизор» (см. Pallasch 1991, с. 19). В США довольно рано возникли органы консультации и поддержки для практикующих профессионалов в социальной сфере; при этом долгое время господствовала ориентация на глубинную психологию. Однако прежде всего наблюдатель следил за соответствием стандартам качества и соблюдением институциональных предписаний. Пре-

имущество имела двоичная, или *диадическая* система наблюдения, то есть отдельный терапевт/социальный работник и т. п. находился в двусторонней констелляции в качестве, так сказать, *объекта критики* или, в лучшем случае, получал *консультации* супервизора.

Интересное развитие получила эта практика в Западной Германии послевоенного времени. Там понятия «наблюдение» или «наблюдатель» в первую очередь ассоциировались с понятиями «слежение», «проверка», «контроль» и – в самой худшей вариации – «надзор». В то время как в Америке давно практиковались более коллегиальные формы наблюдения, молодая федерация, в очень большой степени ориентированная на американские образцы, ввела практику наблюдения с 60-х гг. в различных профессиональных областях, а с 70-х начали развиваться циклы обучения и профессия супервизоров. Однако опыт существования при диктаторском режиме заставлял немцев избегать всего, что напоминало о фиктивных авторитетах и чиновничестве, зачастую злостно злоупотреблявшем своими функциями. По этой причине они также вытесняли языковые средства выражения, которые казались им подозрительными, – такие слова, как «авторитет» и «контроль» до сих пор не могут использоваться непринужденно, даже там, где их использование оправданно, – поэтому и понятие «наблюдение», «супервизия» очень медленно приживалось в Германии (см. Pallasch 1991, 23 f).

Постепенно расширялось поле деятельности, развивались методы и формы. Специалисты не оспаривают, что множественность истоков и способов действия, кроме того, многообразие сфер деятельности или практик, а также зависимость того или иного содержательного наполнения процесса супервизии от происхождения и самосознания наблюдателя привели также к определенной произвольности и выхолащиванию. Вальдемар Паллаш говорит о супервизии следующее: «Со стороны она может показаться кому-то непроходимыми джунглями; чем глубже в них проникаешь, тем более запутанной предстает поначалу картина. Лишь когда довольно долго там пребываешь, это запутанное образование начинает постепенно дифференцироваться...» (см. Pallasch 1991, с. 23 f и далее). Для нас это означает, что мы должны, с одной стороны, воссоздать самое грубое представление о том, что на сегодняшний день вообще понимается под наблюдением. Еще более важно, чтобы мы уяснили для себя, какое понимание супервизии должно лежать в основе нашей с вами работы, и, прежде всего, где пролегают границы нашего предприятия. Поэтому в моем докладе далее в первую очередь будут представлены некоторые выкладки относительно наблюдения в общем смысле слова, затем я хочу представить собственную концепцию критического наблюдения, на которой и будет основываться наша дальнейшая работа.

## II

### **Общее понятие наблюдения – схематический обзор**

*(В моем нижеследующем кратком изложении развития понятия наблюдения я ориентировалась в первую очередь, хотя и не только, на представления педагога Вальдемара Паллаша (Waldemar Pallasch), который в 90-х гг. в университете Киль совместно с коллегами разработал кильскую модель супервизии (KSM) для педагогических сфер деятельности (см. Pallasch 1991 и 1993).)*

**Рис. 1:** Обзор исторического развития супервизии  
Источник: Pallasch 1991, с. 20

**Рис. 2:** Супервизия: Теоретические и методические заимствования из соседствующих научных дисциплин  
Источник: Pallasch 1991, с. 22

Для нашей обучающей работы в рамках настоящего проекта мы в большей или меньшей степени должны будем кое-что позаимствовать практически всех указанных на схеме дисциплин. У каждой из них есть свой теоретический фундамент, но невозможно было бы прорабо-

тать все эти теоретические взаимосвязи, тем более в условиях ограниченного времени, каким мы располагаем в рамках проекта. Необходимо только уяснить для себя, что теоретическая база супервизии равнозначна теории соответствующих дисциплин, и не существует никакой всеобъемлющей теории супервизии, – скорее, супервизирующая работа выросла из практики, а именно из потребности в помощи в то время, когда девальвация прежних ценностей и ориентиров привела к необходимости поиска новых форм ориентации и новых опор. Супервизия показала себя полезным инструментом в трансформационных процессах, происходивших в западных обществах после Второй мировой войны, способствовал ускорению создания требуемых новых ориентиров в профессиональной *практике*.

Мы также хотели бы сделать акцент на практических аспектах, и потому не намерены нагромождать знания теоретических основ всех возможных сопряженных дисциплин. Единственное исключение до некоторой степени составляет область гуманистической психологии. Здесь речь идет о некоем собирательном понятии для весьма разнящихся подходов в психологии, которые объединяет в первую очередь желание отделиться в качестве «третьей силы» от обоих долгое время господствовавших направлений, а именно от психоанализа, с одной стороны, и от бихевиоризма, в значительной мере определяемого объективной измеримостью, – с другой. Гуманистической психологии приписывают, что она в первую очередь тематизирует *субъективное в индивидуе* и, к примеру, выдвигает на передний план вопросы о *целостности и неприкосновенности, о самореализации, а также интенциональности и смысловой ориентации*. Так, к гуманистической психологии относят гештальт-терапию, биоэнергетику, психодраму, тематизированную интеракцию и другие подходы, и зачастую также основанный Виктором Е. Франклом (Victor E. **Frankl**) *экзистенциальный анализ* и *логотерапию*, поскольку в центре логотерапии действительно стоит *смысловая ориентация*. Облик человека, созданный Франклом, я буду позже подробнее рассматривать в этом докладе, да и к некоторым другим элементам учения Франкла необходимо будет обратиться в ходе практических занятий. Надеюсь, мне удастся при этом дать понять, что подход Франкла все-таки может претендовать на самостоятельность и скорее обнаруживает связь с критическим сократическим методом, нежели с различными направлениями гуманистической психологии.

Если мы, таким образом, не можем апеллировать ни к какой общеобязательной теории наблюдения, а лишь к теоретическому фундаменту соответствующего использованного на практике подхода, то нам все же хотелось бы знать, о чем мы говорим, когда пользуемся понятием «наблюдение». Это не так просто сделать: «Всякая дефиниция и всякое понимание наблюдения, разумеется, привязаны к контексту, то есть и то и другое может быть понято только исходя из вычлененной из них практической области» (см. Pallasch 1991, с. 27). С такой точки зрения мои выкладки здесь, как и подход, который я собираюсь продемонстрировать на практических занятиях, являются предварительными, незавершенными, поскольку практической областью является образовательная и социальная работа в Республике Беларусь. И здесь вы являетесь экспертами, которые смогут привнести специфические белорусские требования, обнаружить **«истинный белорусский интерес»**, как это могло бы быть сформулировано на языке сократической философии. Поэтому мы вместе с вами стоим на пути к тому, чтобы придумать формы саморефлексии и коллегиального сопровождения, которые будут соответствовать весьма специфической белорусской ситуации. Здесь я как раз хотела бы обратить внимание на то, что слово «наблюдение», «супервизия» имеет-таки в своем составе часть „*vision*“, «видение», – то есть можно создать идеальные представления о будущем состоянии образовательного ландшафта Беларуси и использовать их в качестве двигателя реальных изменений на пути к возможно лучшим условиям труда. Нам давно известно, что идеальные отношения редко или вовсе не могут быть достигнуты в реальности, – но это ни в коем случае не делает утопии избыточными в их побудительной функции.

Чтобы наши видения не уходили в бесконечность, нам необходимо соизмерять свои желания с целями, которые уже оправдали себя в других местах. Ниже следуют:

## Три перечня представлений о целях наблюдения, или супервизии

### 1

- интеграция знаний и практических действий
- развитие методических и практических умений
- развитие профессиональной индивидуальности, проверка профессиональной позиции и установок, а также оценка собственного положения в кругу коллег

(Strömbach и др., цит. по: Pallasch 1991, с. 48)

### 2

По поводу наблюдения в группах под руководством экспертов говорится следующее: «Целью супервизии является развитие личностной креативной интегративной способности у людей, работающих в тех областях, где посредством личного контакта обеспечивается помощь другим. В процессе наблюдения как процессе учебы/обучения необходимо научиться владеть четырьмя компонентами: собственным способом реагирования, объективными знаниями, актуальной рабочей ситуацией и субъективным опытом». В этой связи для образования или повышения квалификации формулируются следующие цели:

- развитие специальных компетенций
- развитие субъективной и собственной компетенции
- развитие диагностической компетенции или расширение поля восприятия
- развитие креативной интегративной способности, то есть рефлексия трех вышеназванных областей

(Kersting, цит. по: Pallasch 1991, с. 48)

### 3

На основе обзора специальной литературы можно составить следующий обобщающий список:

- общее усовершенствование (практической) работы
- поднятие уровня профессиональных компетенций
- критический разбор профессиональной роли
- критический разбор целей и требований работодателя
- критический разбор профессиональной идентичности
- критический разбор осмысленности собственных действий
- критический разбор и прояснение вопросов профессиональной этики
- критический разбор профессиональных перспектив
- усовершенствование кооперации с сотрудниками или вышестоящими коллегами
- предотвращение личных проблем посредством психологической и социальной гигиены
- возможность для регенерации
- критический разбор вопроса лояльности
- проверка собственных специальных компетенций
- критический разбор вопросов власти и интересов
- прояснение вопросов статуса
- супервизия как инструмент обучения
- помощь для самопомощи

(Pallasch 1991, с. 50)

Общим во всех вышеназванных целях является то, что они требуют от того, кто хочет их претворить в жизнь, рефлексивного отношения к собственной личности и профессиональной деятельности. «Рефлексия», «рефлексировать» означает в дифференцированном переводе этого понятия «обращение духа к самому себе»; имеется в виду такое мышление, которое не просто направлено на некий ограниченный предмет, но и озабочено познанием связи вещей. В этом смысле мы могли бы обозначить нашу работу так: **Супервизионная работа как рефлексивное обращение с самим собой и с собственной деятельностью в профессиональных педагогических сферах**. Вышеперечисленные цели отчетливо говорят против понимания наблюдения как заданной контролирующей деятельности в иерархически организованных условиях труда. Таким же образом это видит Паллаш, когда дает свое графическое представление того, чем наблюдение не является (рис. 3, Pallasch 1991, с. 38). Здесь имеется в виду, скорее, видоизмененное понимание супервизии как преимущественно произвольной рефлексии над собственной профессиональной практикой, коллегиальное обсуждение (рис. 4, Pallasch 1991, с. 25).

### **Наблюдение или коллегиальное сопровождение?**

Наблюдение и коллегиальное обсуждение часто рассматриваются как конкурирующие или взаимоисключающие понятия.

На подготовительной встрече уже обсуждалась работа Вольфганга Вейганда (Wolfgang Weigand) по вопросам коллегиального обсуждения. Он предостерегает от завышенных ожиданий и указывает на то, какие преимущества имеет наблюдательская работа под руководством нейтрального эксперта. Проблемы Вейганд видит, прежде всего, в том, что групповая динамика в группе без руководителя развивается бесконтрольно и не рефлексивируется, что вызывает борьбу за власть, и предметная работа поэтому оказывается ущербной. Думаю, Вейганд рассуждает слишком скептически. Он не учитывает того, что попеременное коллегиальное сопровождение неизбежным образом осуществляется в не совсем неподготовленных группах. Наша работа в рамках настоящего образовательного проекта как раз имеет своей целью, чтобы коллеги выработали правила, согласно которым они смогли бы и без сопровождения эксперта рефлексировать над своей работой. Ведь именно потребность преодоления иерархических отношений привела к новейшему и соответствующему времени пониманию наблюдения. В рамках коллегиального обсуждения может быть реализована неиерархическая модель сотрудничества, – и в этом я как раз вижу его преимущество. С Вейгандом однозначно можно согласиться в том, что наблюдение под руководством экспертов дает больше шансов сгладить конфликты в *вынужденных группах* (например, при плановой супервизии всего коллектива) таким образом, что можно создать мотивацию для «работы по конкретному случаю, даже несмотря на нерешенные сложности во взаимоотношениях» (см. Weigand 1987, с. 80). Основной мотив у Вейганда, однако, звучит так, будто центральная проблема отношения «учитель-ученик», то есть конфликт носителя авторитета и того, кто является его объектом, лишь воспроизводится на более высоком уровне, а именно между учителем и его наблюдателем, таким образом, коллегиальное обсуждение он согласен рассматривать только как «предварительную ступень к решению проблем в смысле профессиональной консультационной работы (супервизии)» (см. там же, с. 79). На мой взгляд, обе формы в своей основе являются равнозначными. Команда, в которой все члены поочередно сопровождают друг друга, может принять решение привлечь к решению специфических проблем временного или регулярно присутствующего эксперта, – однако зрелость некоего коллектива как раз и проявилась бы тогда, когда рефлексия над работой отдельных коллег, равно как и над интересами всего коллектива, смогла бы последовательно и безбоязненно осуществляться в рамках обсуждения друг с другом. Именно тогда из такой команды или коллектива смогла бы получиться **самостоятельно обучающаяся группа** или **обучающаяся организация**. Это вовсе не означает, что кто-то в команде не сможет взять на себя на основании собственных компетенций особые функции или даже, само собой разумеется, руководящие задачи. Однако в

своей соответствующей роли он не будет осуществлять власть, но будет уполномочен действовать из соображений дела. В сущности, согласно такому пониманию роли остаются реверсивными, – даются ли функции или обязанности лишь на время, включается ли какой-нибудь чиновник, например, в целях проведения командной супервизии, в ряды коллектива, передав на определенное время руководство другим коллегам. Разумеется, эта цель не так уж легкодостижима – на предварительных курсах участники дискутировали на тему того, на какие препятствия можно наткнуться и какие палки может кто-то вставить в колеса, в том числе в плане наличия служебной иерархии, иерархии поколений или гендерно обусловленной иерархии. В рамках практических занятий мы будем искать возможности преодоления препятствий. В том числе и отсутствие интереса у некоторых коллег может осложнить прорыв вперед, и, вероятно, в более далекой перспективе не всех можно будет взять с собой осуществлять на практике новое понимание процесса учебы/обучения. Однако мы можем аккумулировать идеи того, как можно даже отдельных упрямых противников мотивировать и научить верить в то, что благодаря рефлексии над собственной работой можно вынести пользу, далеко превосходящую простое повышение эффективности.

### III

#### Концепция «критического наблюдения»

*Теоретические аспекты использованного в нашем проекте супервизионного подхода*

Почему «критическое наблюдение»?

Таким обозначением моего понимания супервизии я хочу сигнализировать о том, что своей концепцией я, прежде всего, чувствую себя обязанной **критической философии**, как в том, что касается облика человека, так и в отношении методов. К критической философии, которую я имею в виду, относятся, прежде всего, такие имена, как Сократ и Иммануил Кант, а также Якоб Фридрих Фриз (Jakob Friedrich Fries, 1773-1843) и Леонард Нельсон (Leonard Nelson, 1882-1927), – двое последних развивали кантовские идеи, а Нельсон известен как основатель новосократического метода учебы и обучения (**рис. 5**, Местоположение критической философии, Уте Зиберт; **рис. 6**, Хабермас: Релевые компетенции и ступени морального сознания, Habermas 1976, с. 83).

К облику человека в критической философии, как и в критической сократической философии, относится то, что отдельный человек считается способным, и от него это требуется, занять дистанцию по отношению к самому себе.

Критическая сократическая философия требует добросовестного различения личной слабости либо озабоченности, или личных интересов, с одной стороны, и интересов общественного блага – с другой. Подобным требованием самопросветления сократовский образ мыслей соответствует постулату, который формулирует и Паллаш, когда ожидает от педагогов в процессе супервизии осознания того, каким образом и в какой степени биографические составляющие вливаются в их профессиональную деятельность, чтобы затем уметь контролировать эти составляющие (см. Pallasch 1991 в главе об «опыте самого себя», с. 176, 182, 191, 196).

В **психологии** вторым источником концепции критического наблюдения является учение венского врача и психиатра Виктора Эмиля Франкла (1905-1997), из которого можно почерпнуть импульсы для супервизии, понимающей себя как критическую супервизию. Франкл озаглавил свое учение двумя понятиями, а именно «экзистенциальный анализ» и «логотерапия».

Что же имеет в виду Франкл под обоими понятиями, что означает для него экзистенциальный анализ, и как следует воспринимать понятие логотерапии? Исходя буквально из слов,

«экзистенциальный анализ» проще расшифровать, чем «логотерапию», – на ум приходит тем или иным образом осуществляемое исследование человеческого существования, экзистенции, или экзистенциальных условий человеческой жизни. Слово «логотерапия» состоит из двух частей, а именно «логос» и «терапия», и может быть прояснено, если подробнее рассмотреть употребление понятие логоса.

В психологическом и психотерапевтическом контекстах экзистенциального анализа и логотерапии «логос» употребляется синонимично слову «смысл», и «лого»терапия описывается как метод распознавания ответственности в качестве основания, «сущностной основы» человеческого существования, экзистенции. Через нас самих мы выходим к «несущему основанию» (ср. Böschemeyer 1988, с. 28; Frankl 1992, с. 56; Lukas 1994, с. 160). В качестве несущего основания выступают также ценности, отсылающие за пределы бытия отдельного человека.

В психологии часто отдельный человек с его потребностями и его желанием осуществить эти потребности находится в центре внимания. Виктор Франкл не оспаривал уязвимость и озабоченность нуждами отдельных людей, но в своей так называемой «третьей венской школе» он выдвигал на передний план как раз *то* человеческое качество, которое в других психологиях оставалось вовсе или в значительной степени неучтенным: духовное измерение бытия-человеком (рис. 7, Lukas 1998, с. 21).

Своими «Десятью тезисами о личности» Франкл описывает облик человека:

1. Личность является индивидуумом, она неделима, ее нельзя расщепить, поскольку она составляет единство.
2. Личность не только является индивидуумом, она не только неделима, но и не сплавляема. Поскольку личность – это не только единство, но и целостность. Таким цельным человек остается и в более высоких порядках, таких как масса, классовая принадлежность, раса и т.п.
3. Каждая отдельная личность представляет собой абсолютно новое явление.
4. Личность духовна. В своем духовном измерении личность неуничтожима, даже в слабости и болезни духовная личность продолжает свое существование (Первое психиатрическое кредо).
5. Личность экзистенциальна, то есть личность принадлежит не только миру фактов. Но человек является факультативным существом, то есть существует как своя собственная возможность решения соответственно в пользу чего-либо или против чего-либо. При этом он *свободен* от простого бытия-ведомым, но он не просто свободен от чего-то, но свободен для чего-то, а именно для ответственного принятия решений. Вместе с философом Карлом Ясперсом Франкл говорит: человек – это бытие, способное принимать решения.
6. Личность обладает своим «я», но не «оно»: она не подчиняется диктату «оно» – диктатуре, которую, по-видимому, имел в виду Фрейд, утверждая, будто «я» не является хозяином в собственном доме.
7. Личность не просто представляет собой единство и целостность, но и образует телесно-душевно-духовное единство, – например, консультант, работающий по методу логотерапии, или терапевт мотивирует и призывает человека, которого консультирует, к активизации его духовных сил (Второе психиатрическое кредо).
8. Личность обладает динамикой в силу того, что она способна дистанцироваться от психофизического и противопоставить ему духовные силы.
9. Человек как личность может, в отличие от животного, догадываться о некоем смысле, который он не в состоянии постичь просто рациональными методами.
10. Личность постигает саму себя, трансцендируя: слово «личность», «персона» связано с глаголом „per-sonare“, «проникать» (о звуке). Человек как личность проникнут зовом

трансцендентности. Он слышит этот зов как зов совести (ср. сократовский звон в ушах).

*Третьим важнейшим источником* вдохновения, к которому я возвожу концепцию критического наблюдения, я обязана беседам с врачом Гердой Юн (Gerda Jun), а также ее научным трудам. Герда Юн за свою более чем 30-летнюю врачебную практику работала в области психиатрии и неврологии, а также детской и подростковой психиатрии и довольно рано вплотную занялась учением Виктора Франкла. Она разработала собственный интегральный концепт индивидуальности. При этом Юн исходит из того, что всякий человек располагает четырьмя потенциальными возможностями, находящимися в самых различных соотношениях (**рис. 8**, Четыре биполярных потенциала базовой психической структуры, Jun 2006, с. 14 f). Развитие и оформление заданного в базовой структуре зависит от влияющих на индивидуума условий окружающей среды, и не в последнюю очередь от самого индивидуума. Герда Юн дает множество подсказок для того, как можно использовать знание структуры нашей психики для самопознания и дальнейшего развития личности. Модель Юн и ее указания возможных путей дальнейшего развития личности в «интегрального человека» являются ценными помощниками в процессе воспитания и самовоспитания, то есть также и в супервизионной работе.

Тем самым я приближаюсь к практическим вопросам, к моему ориентированному на практику обзору.

#### IV

#### Практический обзор

**Рис. 9:** Рабочие области, где супервизия пользуется все большим спросом  
Источник: Pallasch 1991, с. 62

В Германии действительно получили широкое распространение самые разнообразные формы наблюдения, или супервизии. При этом, если посмотреть рабочие области на рисунке Паллаша, уже далеко не всегда и не везде речь идет о коллегиальном обсуждении или сопровождении. Реализацию этого вида супервизии, скорее всего, можно увидеть в социальных профессиональных областях, хотя и там за понятиями вроде «личностное развитие» или «обеспечение качества» часто скрываются уже давно ставшие более ригидными механизмы.

Так не будем же себя вводить в заблуждение:

Когда после политического переворота ок. 1990 г. самые разные действующие лица отправились в путь, чтобы протянуть руку помощи «странам, находящимся в переходном периоде», за этим скрывалось, – в основном оставаясь невысказанным, – мнение, что западные страны смогут на скорую руку перенести гуманистические достижения своего якобы зрелого гражданского общества в восточные страны. На Западе никто не хотел понимать, что мы сами уже давно охвачены процессом глубинной трансформации, которая слышалась в слове «глобализация». Мы старались соответствовать стремительным темпам глобализации, – экономика была и продолжает быть вынуждена приспособливаться, в социальных структурах в ужасе столбенеют перед последствиями хищнического капитализма, как его назвал Гельмут Шмидт. В сфере образования нам тоже приходится привыкать следовать законам экономики. К счастью, поднимается возмущение. Так, например, трирский философ Ансельм Винфрид Мюллер (Anselm Winfried Müller) анонсирует появление своей новой книги «Производство или практика?» следующими словами: «Как в сфере воспитания, так и везде мы приучаемся рассматривать наши реальные действия в категориях производства и искать продукцию даже там, где, собственно, речь идет о качестве жизни. Перед лицом таких искажений новое ос-

мысление фундаментальных структур и притязаний практического разума является на сегодняшний день, возможно, важнейшей задачей философии действия» (Müller 2007).

В такие времена мы поступили бы правильно, если бы одно общество не стало нахлобучивать свои ценности на голову другим, а все мы вместе научились бы видеть себя как ищущих. И в поисках ориентиров и надежных правил в повседневной и профессиональной сфере нам мало помогло быстрое перенимание техник. Для выработки устойчивой новой ориентации подходит размышление над хорошо продуманными концепциями и скрытыми за ними фундаментальными ценностями – поэтому я и набросала здесь подобные контуры нашей работы.

Но мы ни в коем случае не хотим погрязнуть в теории. Скорее, с опорой на истоки, мы хотели бы найти решения практических проблем. На предварительных встречах в этой связи встали насущные вопросы, например: какие шансы на успех вообще имеют стремления побудить собственное место работы, собственных коллег к тому, чтобы стать «самообучающейся организацией»? Нам предстоит поразмыслить над формами, как следует обращаться с не идущими на обсуждение коллегами и все-таки смочь привлечь их к общей рефлексии над условиями труда и совместной работы. Но точно так же, как посредством познания собственных интересов можно занять дистанцию по отношению к самому себе, чтобы лучше соответствовать интересам определенного дела, так и посредством большей чувствительности к интересам и противодействию других можно научиться лучше распознавать, где и когда требуется собственное включение и как далеко оно должно заходить, где и когда можно попытаться предъявить справедливые претензии и настоять на них. Речь также будет идти о вопросах, где и когда следует поберечь собственные силы и ограничить себя, защитится от депрессивных условий труда или даже уйти от них.

Первая наша задача – на собственном рабочем месте инициировать изменения в направлении создания самообучающейся организации в смысле генератора этой формы обучения (Эд Шейн (Ed Schein)):

**Рис. 10:** Организационное обучение по Шейну  
Источник: Fatzer/Eck 1990, с. 398

Если возникнет слишком много трудностей, можно представить себе иные пути, как в пределах или за пределами собственного места работы совместно с заинтересованными лицами, чтобы найти поддержку в виде коллегиального обсуждения и сопровождения и выработать новые подходы для собственной плодотворной профессиональной работы. В рабочем кругу следует осмыслить, что такие группы должны оставаться открытыми для пока не заинтересованных лиц, чтобы не вызывать недоверия или не спровоцировать деструктивные меры защиты. То, как эта постоянная открытость должна о себе сигнализировать, также станет нашей темой. Мы намерены на практических занятиях наряду с выработкой ориентировок и тренировкой методик постоянно стимулировать поиск идей, чтобы не дать себя фрустрировать малоактивным интересующимся или тем, кто вовсе недоволен образовательной программой.

## V

### Послание с пограничья естественных и гуманитарных наук

Не являемся ли мы слишком большими идеалистами, когда мы как педагоги равняем на видение Эда Шейна в нашей супер-визии и пытаемся, рефлексировав над нашей работой, сделать процесс учебы/обучения не только более эффективным, но и более дружелюбным, когда прилагаем усилия к тому, чтобы вовлечь тех коллег, которые сигнализируют нам об отсутствии интереса, в процессы по улучшению условий работы? Послушаем, что имеют нам ска-

зять о человеческом сосуществовании два естествоиспытателя, ведь им же вторят целесообразность и трезвость. Я говорю об Умберто Матурана (Umberto Maturana) и Франсиско Варела (Francisco Varela), один – биолог и врач, другой – биолог кибернетической школы. Оба вышли за пределы своих наук и, прежде всего, занимались исследованиями условий человеческого познания и значения языка. Сегодня они называются нейрофилософами. В своей книге «Древо познания» (Maturana/Varela 1984/1987) они приходят к *следующим* заключениям: мы, люди, не в состоянии постигнуть мир таким, каков он есть сам по себе, или объективно. Со многими другими исследователями Матурана и Варела едины в том, что мы, люди, поодиночке также не в состоянии обладать определенными знаниями. Скорее, мы непрерывно познаем, интерпретируем мир в коллективных процессах. Нашим средством является «трофолаксис» (Tropholaxis), то есть живительный поток языка. «Мы придаем нашей жизни облик посредством взаимного языкового связывания... поскольку мы существуем в языке, а именно как непрерывное становление, которое мы осуществляем совместно с другими» (см. Maturana/Varela 1984-1991, с. 7, 12, 252 f). Своими рассуждениями Матурана и Варела предвосхищают знания, которые сегодня находят все большее подтверждение в современных исследованиях мозга и сознания.

Чтобы интерпретировать реальность как можно более подходящим образом, у нас нет другого пути, кроме как диалог со всеми другими. В таком мировоззрении нет места иерархическим структурам или командной педагогике. Нет, – даже если многие этого еще не заметили, – как раз наиболее претенциозные современные науки выдвигают требования критической открытости, воспитания равноправных и сознающих свою ответственность людей, которые совместно ищут решения возникающих сегодня проблем. Не является ли это прекрасным оправданием для коллегиального обсуждения и сопровождения в педагогической работе?

Литературные источники:

- Böschmeyer**, U.: Mut zum Neubeginn. Logotherapeutische Beratung in Lebenskrisen – Freiburg/Brsg.: Herder 1988
- Fatzer G./Eck C. D.** (Hrsg.): Supervision und Beratung. Ein Handbuch – Edition Humanistische Psychologie 1990
- Frankl**, Victor Emil: Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus sechs Jahrzehnten – Berlin und München: Quintessenz 1994
- Habermas**, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus – Frankfurt 1976
- Jun**, Gerda: Unser inneren Ressourcen. Mit eigenen Stärken und Schwächen richtig umgehen – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2006
- Lukas**, Elisabeth: Lehrbuch für Logotherapie. Menschenbild und Methoden – München: Profil 1998
- Maturana**, U./**Varela**, Fransisco J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens – Bern und München: Goldmann 1991 (zuerst 1984)
- Müller**, A. W.: Produktion oder Praxis? Philosophie am Beispiel der Erziehung – 2008
- Nelson**, Leonard: Gesammelte Schriften in neun Bänden – Hamburg: Meiner 1970 ff
- Nelson**, Leonard.: Die sokratische Methode (Vortrag 1922) – in: Nelson, Leonard: Vorm Selbstvertrauen der Vernunft. Schriften zur kritischen Philosophie und ihrer Ethik – Hamburg: Meiner 1975
- Pallasch**, W.: Supervision. Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern – Weinheim: Juventa-Verlag 1991
- Weigand**, W.: Kollegiale Beratung – Ein erster Schritt zu einer Beratungskultur in der Schule – in: Boettcher, W./Bremerich-Vos, A. (Hrsg.): „Kollegiale Beratung in Schule, Schulaufsicht und Referendarausbildung – Frankfurt/M. et al.: Lang 1987

## Рис. 1

### Обзор исторического развития супервизии

#### 1 фаза:

##### Начальная фаза развития супервизии, ок. 1870-1900

- супервизия в социальной работе в США понимается как групповая беседа о проблемах адресной помощи лицам, нуждающимся в материальной или моральной поддержке;
- ее содержанием являются подготовка, обсуждение и частично также оценка практической работы социальных работников.

#### 2 фаза:

##### Фаза «психологизации», ок. 1900-1960

- выведение на передний план обращения к Фрейд и психоанализу;
- развитие под влиянием Фрейда индивидуальной супервизии;
- изначально существовавшая на благотворительных началах (в социальной работе), супервизия становится ориентированной на психотерапию;
- психиатры и психологи получают специальное образование и вводятся в работу как супервизоры;
- тематизируются вопросы переноса в процессе супервизии.

#### 3 фаза:

##### Фаза «социологизации», ок. 1960-1970

- «Если в предыдущей фазе объектом супервизии являлись отдельные социальные работники и их работа с клиентами, то теперь супервизии могли подлежать также проекты, группы добровольцев и т. п. Поле деятельности очень велико. Форма тоже больше не является строго диадической. Всевозможные варианты группового наблюдения дополняют или выступают вместо диадической супервизии» (там же, с. 17-18).

#### 4 фаза:

##### Фаза разнообразия и специализации, ок. 1970 – до наст. вр.

- распространение супервизии на самые различные области деятельности;
- специализация различных форм или подходов супервизии для работы в специфических и очень ограниченных областях деятельности;
- одновременно: попытки разработки междисциплинарных форм супервизии.

(основываясь на Wieringa 1979, дополнено четвертой фазой)

Источник: Pallasch, W.: Supervision. Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern – Weinheim: Juventa-Verlag 1991, с. 20

## Рис. 2

### **Супервизия: Теоретические и методические заимствования из соседствующих научных дисциплин**

Супервизия

Теория коммуникации

Теория поля

Теория обучения

Исследования поведения

Групповая динамика

Психоанализ                      Глубинная психология

Гуманистическая психология

Источник: Pallasch, W.: Supervision. Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern – Weinheim: Juventa-Verlag 1991, с. 22

### Рис. 3

**То, чем наблюдение не является (или не только этим)!**

Супервизия  
Обсуждение  
Критика  
Работа над конкретным случаем  
Указания  
Терапия  
Признание недееспособности  
Контроль  
Оценка  
Психогигиена  
Проверка  
Обратная связь

Источник: Pallasch, W.: Supervision. Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern – Weinheim: Juventa-Verlag 1991, с. 38

## **Рис. 4**

### **Области, где применяется супервизия**

Супервизия

В управлении

В образовании, переподготовке и повышении квалификации

В учреждениях

В профессиональных спорах

Источник: Pallasch, W.: Supervision. Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern – Weinheim: Juventa-Verlag 1991, с. 25

## Рис. 5

### Местоположение критической философии

*Приблизительно две с половиной тысячи лет назад:*

Сократ (469-399 гг. до н. э.) развивает идеи критической проверки, обязательного требования истины и индивидуального обязательства сохранения дистанции по отношению к собственной озабоченности: «Ведь не только теперь, но и всегда это было во мне, что я не подчиняюсь ничему, кроме правила (логоса), которое мне при исследовании кажется наилучшим ориентиром. Но то, что я уже прежде утверждал в своей речи, я не могу отвергнуть, ибо такова была моя судьба».

Эти слова Сократ говорит своему другу Критону незадолго до приведения в исполнение смертного приговора.

*XVIII – нач. XIX в.:*

Просветители ведут работу во Франции и за ее пределами (Вольтер 1694-1778, Дидро 1713-1784), помимо прочего их учения повлияли на разделение церкви и государства.

Иммануил Кант (1724-1804) теперь не только тематизирует содержание мышления, но и исследует саму способность мышления, разум человека и призывает людей: «Имей смелость пользоваться собственным рассудком!»

Якоб Фридрих Фриз (1773-1843) осуществляет в споре с Кантом дальнейшее развитие критической философии. Среди прочего он обосновывает положение о том, что мы можем говорить о религиозном измерении человеческой жизни только символическим образом. Фриз поднимает также значение того факта, что люди живут в языковом сообществе.

*Первая пол. XX в.:*

Леонард Нельсон (1882-1927) вносит вклад в развитие реформационного педагогического движения, а также в дальнейшее развитие критической философии. Одним из его важнейших достижений является обоснование использования сократической беседы в качестве метода мышления, учебы и обучения.

Начинает развиваться философия языка, – Людвиг Витгенштейн (1889-1951) считается двигателем «лингвистического поворота» в мышлении, в Америке возникает мыслительное направление под названием «общая семантика» (среди прочих, Samuel I. Hayakawa, p. 1906).

*Вторая пол. XX в.:*

Критическая философия языка, или аналитическая философия, приобретает все большее значение, прежде всего в англосаксонском пространстве. Она поддерживает мнение, что истина не является однозначной и абсолютно достижимой: поиск истины следует понимать как процесс, в котором каждый принимает участие из своей перспективы. Развивается философия дискурса.

*Рубеж XX-XXI вв.*

Подход в рамках критики языка объединяется с естественнонаучными познаниями, например, у чилийских нейробиологов Умберто Матурана и Франсиско Варела: «Мы придаем нашей жизни облик посредством взаимного языкового связывания, – не потому, что язык позволяет нам самим открыться, а поскольку мы существуем в языке, а именно как непрерывное становление, которое мы осуществляем совместно с другими». Сегодня в рамках исследований мозга и сознания продолжает вестись работа над вопросами взаимосвязи действительности, познания действительности и языка.

Источник: Уте Зиберт, доклад 20.02.2006

Рис. 6

Хабермас: Ролевые компетенции и ступени морального сознания

Возрастные ступени	Уровень коммуникации		Требование взаимности	Ступени морального сознания	Идея прекрасной жизни	Сфера действия	Философские реконструкции	Возрастные ступени
I	Действия и их последствия	Генерализированное удовольствие/неудовольствие	Неполная взаимность	1	Максимизация удовольствия/избежание неудовольствия Послушание	Естественный и социальный окружающий мир	Уровень гедонизма	Па
			Полная взаимность	2	Обмен эквивалентами			
II	Роли	Культурно интерпретированные потребности (конкретные обязанности)	Неполная взаимность	3	Конкретные нравы первичных групп	Группа первичных авторитетов	Конкретное мышление порядка	Пб
	Системы норм			4	Конкретные нравы вторичных групп	Принадлежащие к политическому союзу		
III	Принципы	Универсализированное удовольствие/неудовольствие (польза)	Полная взаимность	5	Гражданские свободы Общественное благосостояние	Все правомочные граждане	Рациональное естественное право	III
		Универсализированные обязанности		6	Моральная свобода	Все люди как частные лица	Формалистская этика	
		Универсализированные интерпретации потребностей		7	моральная и политическая свобода	Все как члены фиктивного мирового сообщества	Универсальная языковая этика	

Источник: Habermas, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus – Frankfurt 1976, с. 83

## Рис. 7

### К теме «Пространственная онтология»

Если бы мы захотели классифицировать живые существа по их участию в различных измерениях бытия, то с необходимостью возникли бы следующие соответствия, причем минимальные переходные формы лежат целиком в области возможного:

Растения,	животные,	человек	тело
	Животные,	человек	тело, душа
		Человек	тело, душа, дух

Ноэтическое измерение

Психическое измерение

Соматическое измерение

Психофизика

Восхождение от психофизического к ноэтическому

Соединение обоих субноэтических измерений в психофизику

Поскольку логотерапия главным образом делает упор на ноэтическое измерение, *Франкл* использовал среди прочего следующую формулировку: «Логотерапия является психотерапией, которая исходит из духовного и направлена на него». В этом отношении она стоит выше других психотерапевтических школ, которые направляют свое внимание, скорее, на психическое измерение человека, посвящая себя выведению на свет подсознательных влечений или истории обучения и развития человека.

Источник: Lukas, Elisabeth: Lehrbuch für Logotherapie. Menschenbild und Methoden – München: Profil 1998, с. 21

## Рис. 9

### Рабочие области, где супервизия пользуется все большим спросом

Супервизия

Медицинские области

Индустриальные области

Терапевтические области

Психологические области

Педагогические области

Социально-педагогические области

Клиники

Психологические практики

Службы      Институты

Учебные заведения

Социальные учреждения

Приюты и т. п.

Школьная (преподавательская) область

Источник: Pallasch, W.: Supervision. Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern – Weinheim: Juventa-Verlag 1991, с. 62

## Рис. 10

### Организационное обучение (по Эду Шейну, 1978, 1985, 1989)

*Шейн* в рамках всей своей работы занимался обучением, социализацией (1978) культурой организации (1985) и инновацией (1989). Для него способная к обучению организация отличается тем, что проверяет и во всех случаях видоизменяет основные положения собственной культуры. Если некая организация способна к обучению и инновативна, она должна исходить из следующих основных положений:

- 1) что мир способен меняться может быть подвергнут влиянию;
- 2) что люди по природе являются про-активно способными к решению проблем;
- 3) что истина достигается посредством действия;
- 4) что соответствующий временной горизонт является ближайшим будущим;
- 5) что временные единицы должны соответствовать виду рассматриваемой инновации;
- 6) что человеческая природа является нейтральной или хорошей, и ее в любом случае возможно улучшить;
- 7) что человеческие взаимоотношения базируются на индивидуализме и уважении различий;
- 8) что решения принимаются коллегиально и по принципу участия;
- 9) что различные субкультуры должны поощряться, что, однако же, субкультуры должны быть связаны с родительской культурой.

Источник: Fatzner G./Eck C. D. (Hrsg.): Supervision und Beratung. Ein Handbuch – Edition Humanistische Psychologie 1990, с. 398

## Три перечня представлений о целях наблюдения, или супервизии

### 1

- интеграция знаний и практических действий
- развитие методических и практических умений
- развитие профессиональной индивидуальности, проверка профессиональной позиции и установок, а также оценка собственного положения в кругу коллег

(Strömbach и др., цит. по: Pallasch 1991, с. 48)

### 2

По поводу наблюдения в группах под руководством экспертов говорится следующее: «Целью супервизии является развитие личностной креативной интегративной способности у людей, работающих в тех областях, где посредством личного контакта обеспечивается помощь другим. В процессе наблюдения как учебы/обучения необходимо учиться владеть четырьмя компонентами: собственным способом реагирования, объективными знаниями, актуальной рабочей ситуацией и субъективным опытом». В этой связи для образования или повышения квалификации формулируются следующие цели:

- развитие специальных компетенций
- развитие субъективной и собственной компетенции
- развитие диагностической компетенции или расширение поля восприятия
- развитие креативной интегративной способности, то есть рефлексия трех вышеназванных областей

(Kersting, цит. по: Pallasch 1991, с. 48)

### 3

На основе обзора специальной литературы можно составить следующий обобщающий список:

- общее усовершенствование (практической) работы
- поднятие уровня профессиональных компетенций
- критический разбор профессиональной роли
- критический разбор целей и требований работодателя
- критический разбор профессиональной идентичности
- критический разбор осмысленности собственных действий
- критический разбор и прояснение вопросов профессиональной этики
- критический разбор профессиональных перспектив
- усовершенствование кооперации с сотрудниками или вышестоящими коллегами
- предотвращение личных проблем посредством психологической и социальной гигиены
- возможность для регенерации
- критический разбор вопроса лояльности
- проверка собственных специальных компетенций
- критический разбор вопросов власти и интересов
- прояснение вопросов статуса
- супервизия как инструмент обучения
- помощь для самопомощи

(Pallasch 1991, с. 50)