

Тема 2. Социально-психологические особенности взаимодействия участников образовательного процесса

Основные вопросы:

1. Полисубъектное взаимодействие и понятие субъекта
2. Субъектность как важнейшая категория полисубъектного подхода к взаимодействию участников образовательного процесса
3. Образовательная среда как пространство взаимодействия ее участников

1. Полисубъектное взаимодействие и понятие субъекта

В последние десятилетия в отечественной науке все чаще используют понятие «полисубъектное взаимодействие», что связано с необходимостью отразить особый уровень взаимодействия между субъектами, на котором разворачивается процесс единого развития внутреннего содержания субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях.

Полисубъектное взаимодействие может привести к рождению особой общности — полисубъекта. Для раскрытия психологического содержания понятия «полисубъектное взаимодействие» необходимо в первую очередь обратиться к понятию «субъект».

Следует заметить, что категория «субъект» — одна из важнейших в современной психологии — до сих пор не имеет однозначной дефиниции, хотя внимание к проблеме становления субъекта со стороны исследователей весьма велико. Особое значение эта категория имеет в рамках научной школы, продолжающей традиции С. Л. Рубинштейна.

В своей работе «Человек и мир» С. Л. Рубинштейн обратился к трактовке категории субъекта не просто как источника и носителя активности (в гегелевском понимании), а как источника причинности всего бытия. Для Рубинштейна было важным различие сознания и деятельности как разных способов взаимодействия человека с миром.

Сознание, обеспечивая познание субъектом мира, определяет не только отражение мира, но и выражение отношения к нему субъекта — созерцание. При этом в деятельности объект преобразуется в целях субъекта, в созерцании — сохраняется субъектом (и для субъекта) для раскрытия его ценности.

Вообще же, по Рубинштейну, субъект — это способ реализации человеком своей человеческой сущности в мире. Такое определение, безусловно, очень широко. По-видимому, появившиеся более узкие понятия — «субъект деятельности», «субъект общения», «субъект саморазвития», «коллективный субъект», «полисубъект» — нуждаются в уточнении и содержательных дефинициях.

В философии рассматривают два варианта того, по отношению к чему человек является субъектом, «лежащим в основе»:

- а) только своего собственного внутреннего, психологического, «феноменального» мира;

б) не только «феноменального», но и «физического», внешнего, материального, объективного мира.

Согласно такой точке зрения, субъектность как системное качество субъекта может быть определено как свойство «основоположенности», как свойство, открывающееся в способности субъекта «полагать себя в основу» экологического мира и самого себя. Субъектность конкретизируется в трех необходимых и достаточных сущностных свойствах человека:

- самоупорядочивание (наиболее яркое проявление — в феномене целеполагания);
- самопричинение (наиболее ярко — в феномене воли);
- саморазвитие (наиболее ярко — в феномене неадаптивной активности).

Возможно, трактовать субъектность как свойство личности; несовпадение личности и субъекта дает возможность человеку проявлять активность и по отношению к самому себе, к собственной личности: «Личность — качество человека, которое формируется при жизни и социально детерминировано.

Субъектность — характеристика личности, отражающая ее активность по отношению к обществу и самой себе. Возможность увидеть, выделить в себе качества, детерминированные принадлежностью к группе, социальной среде, как-то отнестись к этим качествам, позволяет занять позицию вне этого влияния, не сливаться с социальной ролью. Осуществление этого — одна из форм проявления субъектности».

Субъекта формирует язык, именно поэтому субъект выступает в качестве атрибута культуры, которая обретает возможность говорить посредством субъекта. Это не субъект самосознания, а функция культуры. А что такое это? «Субъект захвачен чем-то помимо смысла слов, чем-то по природе своей совершенно отличным — языком, роль которого является определяющей, основной в истории субъекта».

Отмечая близость понимания субъектности многими учеными, можно сказать, что подлинная субъектность предполагает динамическое существование, обеспеченное возможностью выхода за пределы тотальной означенности, поглощенности дискурсом, системой языка и контакта с желанием, возможностью осуществления внутреннего диалога³. При этом для одних на первое место выступает активность, направленная субъектом на самого себя, на управление собственной психической деятельностью, и язык рассматривается ими как инструмент, который может быть использован субъектом. Для других же важнее активность, направленная на преодоление власти языка и зависимости от него.

2. Субъектность как важнейшая категория полисубъектного подхода к взаимодействию участников образовательного процесса

Существуя в мире, человек проявляет себя как субъект. В предложении обычно выделяются подлежащее, сказуемое (главные члены) и

второстепенные члены. Слово «подлежащее» — это русский перевод латинского слова «subjectum», которое по существу своего понятия есть то, что в каком-то исключительном смысле заранее всегда уже предлежит, лежит в основе чего-то и таким образом служит ему основанием». Но что значит — быть «подлежащим»? Лежащим под чем? Или (зная, что субъект — это человек): лежащим в основе чего?

Традиционный ответ таков: человек является определяющей основой (лежит в основе) только собственного субъективного, внутреннего, психологического мира, а внешний мир существует объективно, независимо от него. Но так ли это? Есть утверждение, что мир является системой имеющих у данного человека возможностей. Именно возможность — характеристика ни субъективная, ни объективная — определяет субъективный мир человека. Значит, человек как субъект оказывается лежащим в основе собственного субъективного мира — того реального, «внешнего» мира, в котором разворачивается его жизнь. Иными словами, от него и только от него зависит, в каком мире он будет жить.

Опираясь на существующее в настоящее время понимание природы, сущности, структуры и динамики развития человеческой субъектности, можно предложить следующее определение:

Субъектность — это системное человеческое качество, в котором реализуется важнейшая интенция человека как субъекта — стремление к проявлению и реализации себя как в пространстве собственного внутреннего мира, так и в пространстве окружающего мира; при этом субъектность наиболее ясно фиксируется именно на границе этих двух миров, являющейся очень подвижной и отражающей противоречивое, динамичное и взаимодополняющее единство внешнего и внутреннего.

Это системное качество человека, т. е. такое качество, благодаря наличию которого он, собственно, и является тем, что он есть. Нет субъектности — нет и подлинного человека!

В рамках полисубъектного подхода можно развести понятия «личность» и «субъект»: личность является формой существования субъектности, реализаций конкретных способов самопрезентации субъекта.

Чтобы стать подлинным субъектом, человеку необходимо развить в себе ряд способностей:

1. Самоупорядочивание — это способность человека приводить свои свойства в соответствие со свойствами окружающего мира.

Простой пример: представим себе ученика 11-го класса, который планирует по окончании школы поступить в вуз. Он большой любитель компьютерных игр и готов целыми днями проводить за дисплеем, однако желание поступить в институт диктует необходимость вместо этого посещать подготовительные занятия. И юноша вынужден переструктурировать свои особенности (желания, предпочтения, пристрастия) в соответствии с имеющимися в данный момент условиями. Конечно же, можно этого и не делать, гордо заявляя, что, дескать, я желаю оставаться самим собой. Но

тогда не надо строить грандиозные планы относительно дальнейшего обучения.

2. Самопричинение — это способность стать причиной изменений в своем субъектном мире, в том числе стать «причиной себя»; иными словами, необходимо суметь отказаться от роли щепки в водовороте жизни и управлять своей жизнедеятельностью.

Вспомним ученика 11-го класса: он может положиться на пресловутое «авось», а может целенаправленно действовать, чтобы реализовывать свою мечту. Определившись в выборе профессии, он внимательно изучит справочники для поступающих в вузы, нужные сайты в Интернете, составит список вузов, где есть интересующие его специальности, проанализирует всю доступную информацию об этих вузах, выберет наиболее подходящий для него, свяжется с приемной комиссией, запишется на подготовительные курсы, тщательно подготовится к вступительным экзаменам и, в конце концов, заслуженно получит звание студента. Свою возможную неудачу он не будет сваливать на неблагоприятные обстоятельства, а удача станет результатом его собственных усилий.

3. Саморазвитие — это способность выходить за пределы собственных границ и за рамки, которые ставят нам обстоятельства. Есть такое определение: «человек, который сделал себя сам». Был от природы тщедушным — в итоге систематического посещения спортзала обрел физическую силу; не хватало знаний — постоянная работа в библиотеке помогла стать эрудитом; не умел строить конструктивный диалог с людьми — в результате участия в коммуникативных тренингах стал мастером общения.

Охарактеризуем экопсихологические типы взаимодействия в системе «человек — окружающая среда»:

— объект-объектный: взаимодействие человека и среды на физико-химическом уровне, т.е. на межобъектном уровне;

— объект-субъектный: активное воздействие среды на человека, пассивно принимающего эти воздействия;

— субъект-объектный: целенаправленное воздействие человека на среду;

— субъект-субъектный: активное взаимодействие человека и среды.

Собственно субъект-субъектный тип взаимодействия в свою очередь разделяется на типы: субъект-обособленный (активное взаимодействие человека и среды, при котором каждый преследует свои, не соотнесенные друг с другом цели и преследует свои интересы), субъект-совместный (активное действие каждого субъекта подчинено решению общей цели при различии интересов) и субъект-порождающий (каждый субъект выступает для другого как фасилитатор совместного преобразования и объединения в единого, совокупного субъекта совместного развития). Эта типология может переноситься на сферу взаимодействия человека и социальной среды, а также на сферу межличностных отношений.

Один из сложных и спорных вопросов — проблема выделения человеком себя как действующего субъекта, т. е. проблемы возникновения субъектности в жизни ребенка и этапах ее становления. Некоторые ученые полагают, что превращение индивида в субъект происходит в дошкольном детстве, другие — что субъектные качества индивид приобретает в процессе внутриутробного развития, «доформировывая» их в юности, а есть и те, кто вообще отрицает наличие четких возрастных границ в развитии и становлении субъектности.

Была выстроена следующая последовательность форм становления человека для разных оснований его бытия в пределах его индивидуальной жизни (расположена на возрастной шкале развития):

— для деятельности: субъект действий — субъект собственных действий — субъект деятельности — субъект собственной деятельности — субъект не-деяния («тебе-действие»; «Я-действие»; «Я-действующий»; «Я-способный действовать»; «Я-могущий не действовать, но быть!»);

— для сознания: бытие сознания — сознание бытия — сознание самости (самосознание) — сознание сознания (рефлексия) — трансцендирующее сознание;

— для общности: оживление (телесность) — одушевление (самость) — персонализация (явленность Другим) — индивидуализация (уникальность) — универсализация (всечеловечность).

В развитии личности можно выделить ряд стадий, связанных со становлением субъектности и образованием разных типов Я.

Первым типом в развитии представлений о себе является Я-экологическое — Я, воспринимаемое относительно физического окружения. Второй тип — это Я-интерперсональное (Я — индивид, участвующий в человеческих обменах). Указанные базовые уровни в развитии субъектности специфицируют описание систем «Я — физический мир», «Я — социальный мир» и составляют уровень первичной субъектности. Уровень вторичной субъектности означает — это переход к пониманию интенциональности и интеграцию себя как Я-экологическое и Я-интерперсональное.

Рассматривая становление субъектности в контексте развития деятельности, можно выделить пять ступеней развития субъектности:

— потребность в самостоятельности действий («Я хочу сам»);
— самостоятельное владение нормой действия («Я могу сам»);
— способность задавать цель деятельности и регламентировать норму действия («Я действую сам»);

— осознание культурных и личностных смыслов собственной деятельности («Я понимаю, зачем я действую»);

— созидание новых реалий деятельности и способов действия («Я реализую себя в деятельности для других»).

В настоящее время проблема субъектности рассматривается исследователями в различных аспектах: с точки зрения становления субъекта деятельности, субъекта общения, субъекта самооценивания, противопоставления

ролевого и субъективного, самодетерминации. Особое направление представляют исследования, посвященные изучению субъектности педагога.

3. Образовательная среда как пространство взаимодействия ее участников

Большое значение в изучении полисубъектного взаимодействия имеют исследования, посвященные проблеме формирования образовательной среды. Ее структуру составляют такие компоненты, как совокупность применяемых образовательных технологий, внеучебная работа, управление учебно-воспитательным процессом, взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами, возникающие общности взрослого и ребенка.

Решение проблемы развития эффективного взаимодействия участников образовательного процесса многими видится в формировании особой образовательной среды, понимаемой как сложный интегративный процесс, включающий в себя компоненты взаимодействия учителей и учащихся, воспитателей и воспитуемых, ориентированный на личность как важнейшую ценность. Особое психологическое значение образовательная среда имеет в пространстве развивающего образования. Однако до сих пор существует большая путаница в толковании понятий «развивающее образование» и «образовательная среда».

Попробуем разобраться в этом вопросе. Один из известнейших специалистов в области психологии образования В. И. Панов указывает, что «для развивающего образования предметом развития выступает психическое развитие учащегося в целом. Оно включает в себя, кроме мышления, и перцептивную, и эмоциональную, и духовно-нравственную, и даже телесную сферы». При этом, «развивающее образование должно обеспечить формирование и у ученика, и у учителя способности быть субъектом своего развития, как компонента системы “ученик(и) — учитель”». Иными словами, развивающее образование главной целью ставит личностное развитие (а не обучение!), качественное преобразование всех психических сфер ребенка.

Одной из важнейших черт, объединяющих многообразие теоретических концепций и практико-ориентированных образовательных программ в рамках развивающего образования, является идея понимания развития как саморазвития, как активного созидательного процесса, осуществляемого ребенком в сотрудничестве со взрослым. Развивающее образование в конечном итоге должно помочь детям научиться развивать самих себя, стать творцами себя. Как же этого добиться? Исследователи пришли к выводу, что для этого необходима реализация ряда важнейших принципов. Эти принципы должны лежать в основе образования, называемого развивающим.

1. Основной целью образования должно стать развитие человека, включающее в себя развитие физической, эмоциональной, интеллектуальной, социальной и духовной сфер сознания ребенка, а не только формирование знаний-умений-навыков. Иными словами, реально должен произойти «сдвиг» с обучения на развитие.

2. В основу образовательного процесса следует положить логику взаимодействия. Уже давным-давно устарел взгляд, согласно которому учитель воздействует на ученика, а ученик принимает это воздействие или противостоит ему. Наивным является учитель, верящий в то, что только он оказывает влияние на учеников, а они на него — нет. Всякий контакт между людьми есть процесс взаимовлияния и взаимодействия. Игнорирование этого факта ведет к тому, что учитель теряет связь с реальностью и не замечает изменений в себе, происходящих в результате влияния учеников. А изменения — особенно психические — при этом могут быть не обязательно доброкачественными. Значит, стоит признать, принять и реализовывать процесс взаимодействия с детьми, потому что во взаимодействии развивается не только ученик, но и сам учитель.

3. Важнейшим моментом в развивающем образовании должна быть признана самооценность учащегося и самооценность учителя. Емкое слово «самоценность» в этом контексте означает признание ценности этих субъектов самих по себе, вне зависимости от разных обстоятельств. Учитель и ученик, какими бы они ни были, — самые важные люди в школе. Критерием ценности и эффективности деятельности учителя становится то, как он умеет организовать учебный процесс, который создает условия для развития и учащегося и самого себя.

4. Основной функцией учителя следует считать проектирование и создание такой образовательной среды, которая способствовала бы саморазвитию ученика. Нужно, чтобы внешние стимулирующие факторы переместились внутрь ребенка, чтобы происходило не «развивание» извне, а самостоятельное управление собственным развитием.

5. Обучение детей не должно идти в ущерб их физическому и психическому развитию. Исследования показали, что депривация познавательной сферы учащихся, характерная для процессов обучения в современной школе, приводит к катастрофическому росту психосоматических заболеваний.

6. Развивающее образование должно строиться на знании и грамотном использовании психологических закономерностей развития детей и взрослых. В развивающем образовании роль психологической науки должна стать ведущей.

Анализ указанных принципов позволяет выделить ключевое понятие, смысл которого требуется уточнить. Это понятие «образовательная среда». Именно образовательную среду «проектируют», «моделируют», «создают». Исследование этой важнейшей категории предполагает возможность получить ответы на принципиальные вопросы теории и практики обучения и развития детей.

Опираясь на позиции экопсихологии развития, можно рассмотреть понятие образовательной среды с нескольких точек зрения:

— как условие обучения и развития детей, представляющее собой совокупность возможностей для обучения учащегося, а также для проявления и развития его способностей и личностных потенциалов;

— как средство обучения и развития учащихся, каковым образовательная среда становится не только «в руках» педагога, но и «в руках» учащегося — в том смысле, что ученик сам выбирает или выстраивает для себя образовательную среду; очень важно, что в этом случае учащийся становится субъектом саморазвития, а образовательная среда — объектом выбора и используемым средством;

— как предмет проектирования и моделирования; так, образовательная среда конкретной школы сначала теоретически проектируется, а затем практически моделируется в соответствии с целями обучения, специфическими особенностями контингента детей и условиями школы;

— как объект психолого-педагогической экспертизы и мониторинга, необходимость которых диктуется постоянными изменениями образовательной среды и стремлением к объективной оценке с опорой на определенные критерии.

Образовательную среду нельзя считать чем-то однозначным, наперед заданным. Среда начинается там, где происходит «встреча» образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить — и как предмет, и как ресурс совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, сферами образовательной деятельности начинают выстраиваться определенные связи и отношения. Именно общности взрослого и ребенка, через которые можно и нужно рассматривать, что происходит с человеком в процессе его развития и усвоения им норм и образцов, выступают в качестве особой образовательной среды.

Такое понимание образовательной среды позволяет осознать и сформулировать ее важнейшие характеристики. Основным ресурсом, позволяющим проектировать образовательную среду как систему постоянно развивающегося социального взаимодействия между субъектами учебного процесса, является личностно-ориентированный подход к обучению детей, реализуемый системой развивающего образования. Образовательная среда, выступающая как совокупность экопсихологических условий жизнедеятельности учащихся, каждый раз — при появлении нового ученика или обнаружении сдвигов в развитии отдельного ученика — как бы проектируется заново. Развитие образовательной среды есть условие развития каждого отдельного ученика и всего школьного микросоциума.

Характеризуя образовательную среду, выделяют два основных показателя — насыщенность образовательной среды (ресурсный потенциал) и ее структурированность (способ ее организации). Если оценивать с позиций этого подхода состояние образовательной среды многих школ, то можно говорить о том, что среда в них потенциально богатая, но ненасыщенная, поскольку уровень выдвигаемых целей и задач развития учащихся недостаточно высок. Перспективой развития большинства школ может стать образовательная среда, организованная по принципу вариативности (как единства многообразия), в которой административно-целевые связи и отношения имели бы кооперирующий характер. В такой среде должно произойти объединение разного рода ресурсов в рамках всеобъемлющих образовательных программ, обеспечивающих разным субъектам (отдельным людям, общностям,

образовательным системам) свои траектории развития. При этом показатель структурированности будет оптимально соответствующим требованиям образовательного пространства.

Иными словами, перед российскими школами стоит задача проектирования особой образовательной среды развивающего типа, в которой произойдет смена приоритета — с дидактических компонентов на психологические. При этом базовый уровень «знаний-умений-навыков» превращается из цели обучения в средство актуализации познавательных, творческих и личностных возможностей учащихся.

Для реализации этих целей необходимо осуществлять постоянный мониторинг состояния образовательной среды и в зависимости от его результатов вносить изменения в учебный процесс. Возможность такой деятельности заложена в образовательных технологиях, способе организации внеучебной деятельности, особенностях управления учебно-воспитательным процессом и в условиях взаимодействия с внешними образовательными и социальными институтами.

Есть предложение выделять в образовательной среде пространственно-архитектурный, социальный и психодидактический компоненты.

Под *пространственно-архитектурным компонентом* понимаются пространственная среда и архитектурные особенности зданий, оборудование, особая атрибутика. Ведь на самом деле в образовательном процессе имеет значение не только то, кто учит, кого учит, чему учит, но и где учит. Предметная среда, окружающая ученика и учителя, безусловно, оказывает сильнейшее влияние на результаты процесса обучения.

Социальный компонент образовательной среды определяется особой, присущей именно данному типу культуры формой детско-взрослой общности. Когда учителя и учеников можно рассматривать как единый полисубъект развития, когда между ними созданы отношения сотрудничества, когда возникает коллективно-распределенная учебная деятельность, когда жизнь детей и взрослых в школе насыщена различными видами коммуникаций, тогда и можно говорить о благотворной образовательной среде в системе развивающего образования. Иными словами, именно в рамках социального компонента образовательной среды и определяется место полисубъекта «учитель — учащиеся».

Психодидактический компонент образовательной среды включает в себя соответствующее содержание образовательного процесса, осваиваемые ребенком способы действий, саму организацию обучения. Именно внутри данного компонента даются ответы на вопросы «чему учить?» и «как учить?».

В рамках указанной проблематики наибольший интерес представляет специфика полисубъектного взаимодействия в отношении такого феномена, как самосознание учителя и ученика. Можно считать доказанным, что важнейшим условием, позволяющим человеку стать субъектом саморазвития, является достижение им некоторого определенного уровня развития самосознания, т.е. уровня знания о своем Я, отношения к своему Я и управления своим Я.

Развитие самосознания ребенка осуществляется через преодоление противоречия между внешней регуляцией, системой требований, предъявляемых ему взрослыми (обучение, воспитание), и собственной спонтанной активностью ребенка. По мере взросления источник развития перемещается внутрь личности, внешняя детерминация поведения трансформируется во внутреннюю, возникает внутриличностное противоречие между Я-действующим и Я-отраженным, становящееся двигателем восхождения к Я-творческому. Если в силу каких-то причин указанный процесс не происходит, человек остается объектом внешних воздействий, будучи неспособным превратиться в субъект собственной жизнедеятельности.

Следовательно, реализация любых программ, ставящих своей целью личностное развитие (а значит, развитие субъекта), подразумевает — явно или неявно — специальную работу по развитию самосознания. Правомерен вопрос: возможно ли оказывать эффективную помощь школьникам в развитии самосознания, если сам взрослый (педагог, воспитатель, психолог) не является постоянно развивающимся субъектом, если у него самого не повышается уровень самосознания?

Несмотря на кажущуюся очевидность, ответ на данный вопрос не столь однозначен. Развитие самосознания происходит в результате преодоления разнообразных трудностей, поисков выхода из проблемных ситуаций, разрешения жизненных противоречий, совершения актов смыслоопределяющего выбора.

Иными словами, среди важнейших источников развития самосознания в первую очередь следует назвать активную деятельность субъекта, в процессе которой происходит становление Я, обретение личностных смыслов и самопознание. При этом трудности и сложные ситуации, требующие от школьника самоопределения, как ни парадоксально, чаще, чем кто-либо другой, создают педагоги, не занимающиеся саморазвитием и обладающие не слишком высоким уровнем самосознания.

Таким образом, помочь школьникам в развитии путем создания особых условий взрослые могут практически не ставя такой цели или даже вопреки своему желанию. Иначе говоря, способствовать развитию самосознания ребенка может даже человек, который сам не развивается. Именно этот факт следует рассматривать как причину того, что выдающиеся по своему личностному уровню люди порой выходили из такой среды, которая вроде бы не могла никоим образом позитивно влиять на становление субъекта саморазвития.

Однако означает ли это, что учитель, работающий над повышением уровня самосознания детей, имеет все основания не заниматься саморазвитием? Или сформулируем вопрос иначе: может ли плохой учитель помочь детям в личностном развитии?

Как ни странно — может. Однако как исключение. Действия учителя, объективно деструктивные (несправедливые обвинения, оскорбления, презрительное отношение), субъективно могут быть полезными, но лишь для тех детей, которые — в силу уже присущих им волевых личностных качеств — способны преодолеть трудности и тем самым подняться еще на одну ступеньку в

своем развитии. Иначе говоря, одновременно благодаря действиям педагога и вопреки им. Вместе с тем для большинства детей взаимодействие со взрослым, отказывающимся от саморазвития, обычно бывает разрушительным.

Именно поэтому в педагогике и психологии распространено мнение, что только у развивающегося учителя могут быть развивающиеся ученики. Это положение обладает излишней категоричностью.

Проблема не только в том, развивается сам учитель или нет. Учитель может быть человеком развивающимся и даже духовно растущим (погружаться в религию, увлекаться философией, живописью, музыкой и т.п.), но к педагогической деятельности относиться как к необходимой повинности и на уроках не проявлять потенциал своего личностного развития. И в плане помощи детям в развитии такой учитель оказывается ничем не лучше своего регрессирующего коллеги. Налицо разрыв Я-личностного и Я-профессионального.

Таким образом, не однозначную детерминацию «развивающийся учитель — развивающиеся ученики», а единство процесса развития учителя и учеников, детерминируемое совместной деятельностью, необходимо рассматривать в качестве основы развивающего образования.

Итак, для решения актуальнейших задач современной школы необходимо постоянное развитие полисубъекта «учитель — учащиеся». А важнейшим условием осуществления развития полисубъектного взаимодействия является повышение уровня самосознания субъектов образовательной среды.

В психологии *взаимодействие* — процесс непосредственного/опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь

Все составляющие образовательного процесса не просто включены в процесс взаимодействия, но и главная их особенность — взаимодействие, направленное на достижение целей обучения, воспитания и развития личности.

Психолого-педагогическое взаимодействие — это способ реализации совместной деятельности, который требует разделения и кооперации функций, а потому — взаимного согласования и координации индивидуальных действий. Исследованиями установлены такие виды взаимодействия, как сотрудничество (кооперация) и соперничество (конкуренция).

Основными признаками психолого-педагогического взаимодействия в образовательном пространстве являются: предметность, эксплицированность, ситуативность, рефлексивная многозначность.