

Тема 3. Психолого-педагогическое взаимодействие между различными категориями субъектов образовательной среды

Основные вопросы:

1. Характеристика психолого - педагогического взаимодействия участников образовательного процесса
2. Типы взаимодействия между участниками образовательной среды
3. Воздействие и взаимодействие в педагогическом общении

1. Характеристика психолого - педагогического взаимодействия участников образовательного процесса

Организация полисубъектного взаимодействия является условием осуществления развивающего образования, поскольку именно образовательный процесс предполагает построение субъект-субъектных отношений между учителем и учащимися и именно педагогическая профессия предполагает стремление к постоянному саморазвитию в единстве с развитием учащихся.

Полисубъект выделяется направленностью вектора рефлексии: в случае широко понимаемого «коллективного субъекта» — это Я → Мы, в случае полисубъекта — это Я → Мы → Я.

Кстати, любопытным фактом, является теснейшая связь между представлениями о себе и об обществе. Оказывается, исходным параметром оценки себя в российской ментальности можно считать параметр «Я — общество», или «Я — социум», а не обычный параметр «Я — другой».

В широком смысле термином «полисубъект» обозначаем более или менее однородную социальную группу (совокупность субъектов), которая может приобретать качество субъектности и при этом представляет собой некое множество, структурированное разнообразными способами (присутствие/отсутствие ярко выраженного лидера или нескольких лидеров, равноправность/иерархичность отношений и другие характеристики определяют непохожие топологические модели).

Полисубъект «учитель — учащиеся» имеет топологическую специфику: он обладает особой структурой, в которой четко выделяются два основных полюса, образованных единичным субъектом и коллективным субъектом, между которыми существуют субъект-субъектные отношения.

Двухполюсный характер полисубъекта «учитель — учащиеся» предполагает и два типа внутренних базовых отношений, присущих полисубъекту и имеющих по три подтипа:

I тип «от ученика»: есть три вектора отношений — «Я как субъект — учитель» (диадные субъект-субъектные отношения), «Я как часть класса (Мы со сверстниками) — учитель» (полисубъект-субъектные отношения) и «Я как часть всей общности “учитель — учащиеся”» (Мы вместе с учителем) — Они» (полисубъект-полисубъектные отношения);

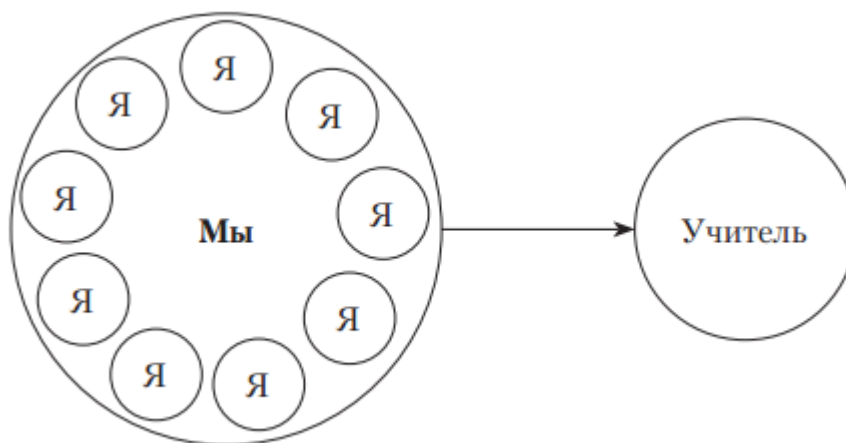
Подтипы:

1. «Я как субъект — учитель» (диадные субъект-субъектные отношения):



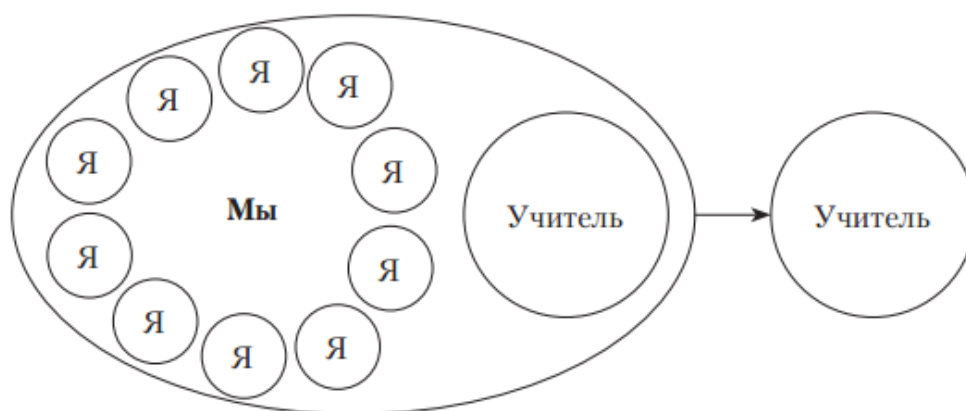
Именно на этом типе отношений прежде всего делается акцент в рамках личностно-ориентированной парадигмы и в русле концепции развивающего образования. Но ведь каждый учитель прекрасно знает: ученик, находясь с глазу на глаз с педагогом, взаимодействует с ним часто совершенно иначе, чем в присутствии своих одноклассников. Это происходит потому, что в первом случае подросток выступает в качестве отдельного независимого субъекта, а во втором — ориентируется на себя как члена сообщества.

2. «Я как часть класса (Мы со сверстниками) — учитель» (полисубъект-субъектные отношения):



Учитель может рассматриваться классом в двух ипостасях: либо как самостоятельный субъект («Мы считаем, что наша Мария Ивановна строгий, но справедливый человек»), либо как представитель профессионально-педагогического сообщества («Наша училка такая же вредная, как и все они»). В обеих ситуациях педагог рассматривается учениками как противопоставленный классу, однако являющийся «своим», а не «чужим» (слово «наша» в приведенных высказываниях — не случайно).

3. «Я как часть всей общности «учитель — учащиеся» (Мы вместе с учителем) — Они» (полисубъект-полисубъектные отношения):

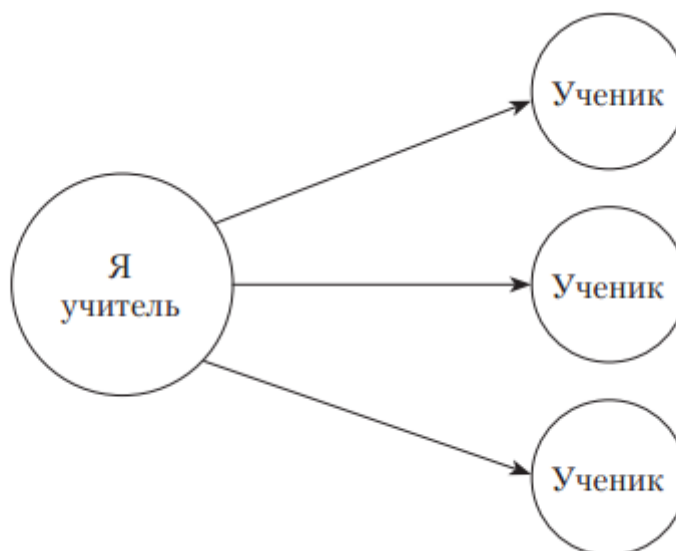


Учащийся идентифицируется не просто с группой своих сверстников: он включает в значимую для себя общность и учителя. Здесь категория «Мы» оказывается наиболее широкой из всех описываемых. «Они» — это общности, которые могут рассматриваться как дружественные, враждебные, конкурентные и т.д. Чаще всего под «Они» в школе подразумеваются классы из той же параллели или вообще — другие классы, которые могут рассматриваться как в чем-то противостоящие или как чем-то связанная с «Мы» целостность.

II тип «от учителя»: есть три вектора отношений — «Я как субъект — ученик» (диадные субъект-субъектные отношения, «Я как представитель взрослого сообщества — ученики» (субъект-полисубъектные отношения) и «Я как часть всей общности “учитель — учащиеся”» (Мы вместе с учащимися) — Они» (полисубъект-полисубъектные отношения).

Подтипы:

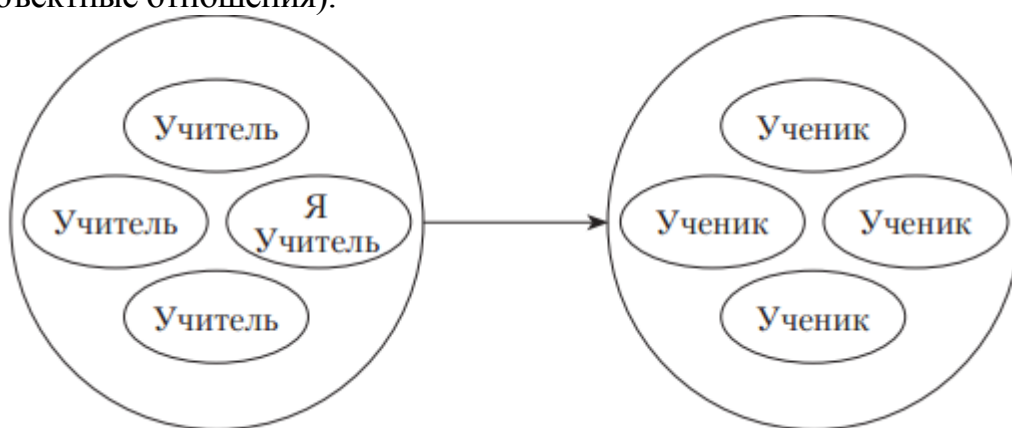
1. Я как субъект — ученик (диадные субъект-субъектные отношения):



У педагога так или иначе складываются определенные отношения с каждым учеником. Он может глубоко осознавать особенности этих отношений или совершенно не задумываться об этом, но практически всегда межличностное пространство между ним и каждым конкретным его учеником насыщено эмоциональным, когнитивным, смысловым, ценностным или другим содержанием, составляющим сущность человеческих отношений.

Конечно, встречаются учителя, совершенно индифферентные к детям, рассматриваемым ими только как «объекты педагогического воздействия». Однако в подавляющем большинстве случаев отношения учителя к ученикам являются очевидно пристрастными. Учителю так же трудно оставаться эмоционально безучастным, как и любить всех одинаково. Другое дело, что профессиональной обязанностью учителя является «принятие» всех учащихся и готовность строить субъект-субъектные отношения с каждым из них.

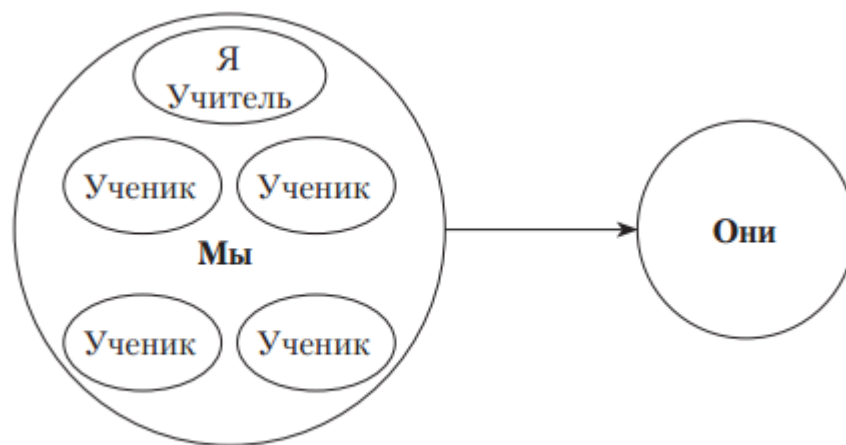
2. «Я как представитель взрослого сообщества — ученики» (субъект-полисубъектные отношения):



Учитель вступает в отношения с учащимися не только как самостоятельный субъект и уникальная личность, но и со своей профессиональной позиции. Не следует забывать, что он «делегат» взрослого сообщества, «эmissар», «посредник», одна из целей которого помочь детям пройти путь к этому самому сообществу и стать его членами.

Поэтому во взаимодействии с учащимися учитель должен исполнять определенные обязанности, накладываемые на него профессией. При этом каждый ребенок строит отношения с учителем, учитывая и эту его ипостась, как и сам учитель в общем-то никогда не забывает, что он «при исполнении». Иногда этот подтип отношений оказывается доминирующим, в результате чего «профессиональная маска» представителя педагогического коллектива заменяет субъектную сущность учителя. Отношения в полисубъекте в таком случае в значительной мере обедняются.

3. «Я как часть всей общности «учитель — учащиеся» (Мы вместе с учащимися) — Они» (полисубъект-полисубъектные отношения):



При этом типе отношений учитель считает себя таким же членом класса, как и детей. Он встроен в сложную систему внутригрупповых отношений как один из обязательных (и даже центральных) компонентов. Это особенно ярко проявляется в ситуации соперничающего или сотрудничающего взаимодействия с другими полисубъектами.

Восприятие педагогом себя как части общности «учитель — учащиеся» может быть (в зависимости от ситуации и уровня отношений) и продуктивным, и деструктивным для становления полисубъектности. Скажем, «подсуживание своим» во время соревнований отнюдь не помогает гармоничному развитию полисубъекта, а способность вместе со своими учениками противостоять несправедливым действиям школьной администрации или сотрудничать с другими классами и их педагогами свидетельствует о благоприятном развитии полисубъекта.

Полнос «ученики» имеет и вторичный по отношению к полисубъекту «учитель — учащиеся» уровень отношений: всю совокупность диадных субъект-субъектных отношений «ученик — ученик» (изучение этого уровня отношений требует специального анализа).

В ситуации разрушения субъект-субъектных отношений между полюсами «учитель — учащиеся» возможным (но не обязательным) становится превращение класса (без учителя) в самостоятельный полисубъект. Нас, однако, интересует не такой тип полисубъекта, который может иметь и один, и множество полюсов, а именно двухполюсный полисубъект «учитель — учащиеся», развитие которого и определяет успешность развивающего образования.

Разнообразные качества полисубъекта «учитель — учащиеся» определяются взаимодействием составляющих его элементов, которыми являются отдельные ученики (или группы учеников) и учитель.

Поскольку учитель и учащиеся образуют два полюса, два образующих систему ядра полисубъекта, то наиболее выраженными являются два семантических пространства, образованные этими двумя центрами. Наличие в достаточной степени непротиворечивого семантического пространства, общего для всех субъектов общности, выступает в качестве еще одного признака полисубъекта.

Из идей С. Л. Рубинштейна следует, что управление саморазвитием полисубъекта осуществляется через построение новой по содержанию деятельности — самодеятельности. Именно представление полисубъекта о способах и средствах реализации самодеятельности открывает ему его собственную идентичность. Иными словами, развитие самосознания, с одной стороны, является необходимым базовым условием становления саморазвития полисубъекта «учитель — ученики», а с другой стороны, в результате осуществления процесса саморазвития повышается уровень самосознания полисубъекта.

Таким образом, возможность становления в учащемся субъекта саморазвития возникает тогда, когда ребенок включается в общность «учитель — ученики», являющуюся полисубъектом саморазвития. При этом полисубъект развивается только тогда, когда процесс саморазвития становится естественным для всех компонентов полисубъекта.

Время, которое может потребоваться для достижения полисубъектного уровня взаимодействия в системе «учитель — учащиеся», зависит от многих факторов, среди которых чрезвычайно важными являются используемые субъектами средства развития определяющих признаков полисубъектности: способности к осознанию системы отношений между субъектами, совместной творческой деятельности, нацеленности на саморазвитие и общего семантического пространства.

Условием возникновения полисубъектного взаимодействия является высокий уровень субъектности каждого из членов общности, что, в свою очередь, определяется соответствующим уровнем развития самосознания субъекта.

2. Типы взаимодействия между участниками образовательной среды

Для раскрытия психологического содержания понятия «полисубъектное взаимодействие» необходимо рассмотреть особенности взаимодействия индивидов друг с другом. Возможные типы взаимодействия людей между собой, различающиеся по такому критерию, как придание субъектной ценности.

При этом следует учесть, что для простоты описания в предлагаемой типологии (таблица ниже) не рассматривается «несимметричное» взаимодействие субъектов (т.е. взаимодействие между разноуровневыми по своему психологическому статусу субъектами).

Типы взаимодействий людей друг с другом

Уровень взаимодействия между людьми		Тип общности	Характеристика субъектов взаимодействия			
			центрация	способность к рассмотрению себя и общности	способность к осознанию системы	направленность деятельности на развитие себя и (или) другого
Субъект-субъектное взаимодействие	Полисубъектное взаимодействие	Универсальный полисубъект	На взаимодействии с другими	Рассматривает как целостность и себя, и свою общность, и другие общности	Осознает всю систему отношений — и свою, и партнера	Деятельность направлена на саморазвитие и помощь в развитии другому
	Деятельно-ценностное взаимодействие	Корпоративный коллективный субъект	На соответствии своих характеристик имеющимся образцам	Рассматривает как целостность себя и свою общность (но не другие общности)	Осознает свое отношение и отношение другого к себе	Деятельность направлена на достижение групповых целей
Субъект-объектное взаимодействие		Атомарный коллективный субъект	На себе и личных интересах	Способен рассматривать свою общность как целостность (но не себя в ней)	Частично осознает только свое отношение к другому	Деятельность направлена на достижение меркантильных целей
Взаимодействие предусубъектов		Совокупность предусубъектов	На прагматических аспектах текущей ситуации	Не способен осознать даже собственную целостность	Практически не осознает	Осознанная деятельность почти не присутствует

Во-первых, это взаимодействие, при котором его участники не выступают по отношению друг к другу как субъекты и не осознают себя и другого в качестве таковых. Иначе говоря, каждый из участников взаимодействия не придает особой ценности ни себе, ни партнеру. Представляется правомерным охарактеризовать такую ситуацию как субъектно-отчужденное или предсубъектное взаимодействие.

Вследствие этого для решения сиюминутных задач наиболее очевидной для педагога и единственно доступной ему представляется система принуждения по отношению к учащимся, которую он, не задумываясь, и использует.

Пример. Учитель химии (она же классный руководитель) заранее знала, что во вторник старшеклассников вызывают в военкомат, но у нее на этот день была запланирована зачетная работа. Вместо того чтобы перенести зачет на другой день, она сочла более удобным просто не сообщать мальчикам о вызове в военкомат. Директор школы, случайно узнав в разговоре с ребятами, что они о вызове в военкомат ничего не знают, отправляет их в военкомат. Учитель химии получает замечание от директора и в силу труднодостижимой логики решает наказать ребят за то, что они без ее разрешения пропустили занятие: вызывает

родителей, снижает отметки за поведение, устраивает ученикам скандал, игнорируя их недоуменные возражения.

Конфликт обострился до такой степени, что старшеклассники обратились к директору с просьбой сменить им классного руководителя. Совершенно очевидно, что каждый из поступков учителя в этой истории продиктован импульсивными побуждениями. Педагог осознавал лишь прагматический смысл конкретной ситуации, но не учитывал всех факторов и возможных последствий совершаемых действий.

Во-вторых, это взаимодействие, при котором другой выступает для каждого участника как объект, обладающий специфическими особенностями. При этом каждый из участников общения рассматривает себя как субъект, присваивая ценность себе, но не видя ее в партнере. Указанный тип взаимодействия может быть определен как субъект-объектный.

Пример. Ученик 8-го класса Миша В. слыл грозой не только школы, но и всего микрорайона. Помимо того что он никогда не выполнял домашние задания, пропускал уроки, а если появлялся на них, то только для того, чтобы сорвать их, подраться с кем-нибудь из одноклассников и нахамить учителю, он был замечен в попытках отобрать деньги у младших ребят. В райотделе полиции его имя было хорошо знакомо.

Классный руководитель Анна Васильевна, никогда не повышавшая голоса на детей, периодически вела с ним душевнеспасительные беседы. Когда в очередной раз Мишу застали, что называется, с поличным (проникнув в раздевалку, он шарил по карманам чужих курток в поисках денег), Анна Васильевна решила снова поговорить с ним:

— Миша, ты знаешь, что я тебе скажу? Брать чужое нехорошо!

— Что вы говорите?

Миша делает вид, что до глубины души поражен этим откровением.

— Миша, вот представь, что у тебя самого кто-то украл деньги.

— Я бы ему в морду дал.

— Но ведь и тебе могут дать!

— Пусть попробуют!

— Миша, давай договоримся, что ты больше не будешь этого делать.

— А почему? — теперь уже вполне искренне удивляется Миша.

— Потому что это противоречит нормам морали.

— А-а!

— Мишенька, я тебя очень прошу, ну пообещай, что этого больше не случится! Я не стану вызывать родителей.

Это — аргумент: отец может и ремень взять.

— Ну ладно... обещаю.

Миша уходит, мгновенно забывая о разговоре. Через три дня ему исполняется 14 лет, а еще через неделю он попадает на квартирной краже. Итог — колония для несовершеннолетних.

Могли ли иметь смысл подобные беседы? Сомнительно. Стиль поведения учителя такого типа не сможет предотвратить негативные поступки учащихся,

ведет к «свободе роста сорняков» в душах детей. Оба участника взаимодействия видят друг в друге лишь объект, на который можно воздействовать.

В-третьих, это взаимодействие, при котором каждый участник взаимодействия как субъект отражает и себя, и партнера в качестве субъекта и видит ценность и в себе, и в другом. При таком варианте взаимосвязь симметрична и носит характер подлинного субъект-субъектного взаимодействия. Однако оно не является однородным процессом, имеющим качественно единообразный характер. Логический анализ позволяет выделить в этом уровне два подуровня, имеющих специфические особенности: на первом ценность партнера опосредствуется совместной деятельностью; на втором — ценность придается другому безусловно, т.е. другой приобретает самооценку.

Первый подуровень взаимодействия описывается интеграцией субъектов, межличностные отношения которых опосредствованы задачами и целями совместной личностно-значимой для каждого члена сообщества общественно ценной деятельности. В этом случае задачи и цели совместной деятельности выступают в качестве того, что опосредствует придание ценности каждому участнику. Такое взаимодействие может быть названо деятельно-ценностным. Оно описывает систему взаимосвязей в группах высокого уровня развития, не являющихся, однако, полисубъектами.

В качестве примера, иллюстрирующего проявление первого подуровня взаимодействия между субъектами образовательной среды, можно вспомнить типичную ситуацию, когда для победы школы, например, в конкурсе инновационных образовательных программ педагоги объединяются, активно и даже творчески сотрудничают, понимая, что от успехов каждого зависит общий результат, но, стоит только завершиться конкурсу (при этом неважно, каким именно образом), снова начинаются привычные конфликты, взаимные обвинения и разногласия.

Второй подуровень взаимодействия является полисубъектным. Это тот уровень, когда каждый участник взаимодействия «возвращает» другому его отраженную субъектность и получает возможность на новом витке взаимодействия выступить как субъект по отношению к собственной субъектности (в ее отраженной форме). Феномен отраженной субъектности, определяемый как форма идеальной представленности и продолженности одного человека в другом, является одним из свойств полисубъекта.

По-видимому, достижение высшего уровня полисубъектного взаимодействия является достаточно редкой ситуацией; при этом такие достижения в большинстве случаев следует рассматривать как кратковременные «прорывы». Полисубъектное взаимодействие на уровне полисубъекта общения более устойчиво и может возникать в общностях разного типа (семья, психотерапевтическая или тренинговая группа, система «учитель — учащиеся» и т.д.).

3. Воздействие и взаимодействие в педагогическом общении

Тип взаимодействия «учитель — класс» представлен в основном такими формами коммуникации в системе «личность — группа», как общении фронтальные, организационные и фасилитационные.

Учитель выступает для группы в одной из ролей:

- как транслятор информации, предписаний, директив и т.д. (фронтальное воздействие);

- как организатор внутригрупповых процессов, структурирования группы, направления ее деятельности и взаимодействия участников друг с другом, как лидер группы и т.д. (организационное взаимодействие);

- как фасилитатор групповых процессов и отношений в форме провокации, вдохновения, содействия инициативам, собственного примера, воздействия авторитетом и т.д. (содействующее и опосредованное воздействие и взаимодействие).

Тип взаимодействия «учитель — ученик» представлен всем спектром видов и форм межличностных отношений: воздействие и взаимодействие, симпатия и антипатия, внимание и игнорирование, толерантность и интолерантность, эмпатия и эгоцентризм, уважение и презрение, любовь и ненависть и т.д.

Однако даже при общении учителя с классом в целом каждый ученик воспринимает воздействие учителя личностно. В то же время при общении с учеником учитель понимает, что он включен в систему отношений в классе, а ученик понимает, что учитель включен в педагогический коллектив или обобщенную группу «взрослые». В связи с этим любая форма диадных отношений в рамках педагогического общения полисубъектна.

Эти два типа позиционных отношений на практике можно рассматривать между двух полюсов по доминирующему источнику инициативы:

- 1) *парадигма воздействия*: учитель выступает активным транслятором знаний, а ученик (класс) находится в позиции реципиента транслируемых знаний и осуществляет активность по инструкции и под руководством учителя. В этой парадигме со стороны учителя доминируют такие формы воздействия, как монолог, директива, контроль. Со стороны ученика актуализированы позиции пассивного слушателя и исполнителя. Послушание и исполнительство являются базовым критерием оценки успешности ученика. В рамках данной парадигмы основной упор делается на память и точность воспроизводства предъявленного знания. Инициатива ученика не приветствуется и рассматривается как нарушение дисциплины и правил поведения;

- 2) *парадигма взаимодействия*: учитель и ученик (класс) находятся в коммуникативной ситуации активного взаимодействия и совместно-распределенной деятельности, в ходе которой происходит взаимное развитие ученика (присвоение новых знаний, навыков, развитие способностей) и учителя (профессионально-личностное развитие). В этой парадигме в доминантные задачи учителя входит создание такой ситуации взаимодействия, где могли бы максимально проявляться инициатива и самостоятельность познавательной и учебной деятельности ученика. Задача учителя — актуализировать в ученике творческое начало, вывести учащегося через диалог в позицию мыслителя,

активного деятеля. Способность выдвигать инициативы, предлагать нестандартные решения, реализовывать собственные замыслы становится основным критерием оценки успешности ученика. В парадигме взаимодействия основной упор идет на развитие мышления, воображения, продуктивных видов деятельности. Пассивность и безынициативность ученика рассматриваются как признак нарушения взаимодействия учителя с учеником, как результат педагогических ошибок.

Первую парадигму условно также называют «знаниевой», поскольку в ней основной акцент делается на самооценку знания. Вторую чаще называют «деятельностной», так как в ней основной упор делается на освоение универсальных и специальных видов деятельности (таблица ниже).

Базовые параметры различия парадигм	
Знаниевая парадигма	Деятельностная парадигма
Опора на память и воспроизводство. Базирование на строго определенном наборе знаний. Основной способ трансляции — монологические формы и разобщенная деятельность	Опора на мышление, способности и производство. Базирование на идее незавершенности знания. Основной способ трансляции — диалогические формы и совместная деятельность

Учебное действие в обеих парадигмах можно представить в виде схем:

- 1) схема учебного действия, контролируемого извне (по П. Я. Гальперину): ориентировка —> исполнение —> контроль;
- 2) схема учебного действия, заданного изнутри (по Н. Г. Алексею): замысел —> реализация —> рефлексия.

В схеме (ориентировка —> исполнение —> контроль) представлена классическая модель построения урока, который может быть достаточно эффективно выстроен при реализации задач знаниевой парадигмы. Например: начало урока, учитель пишет на доске тему и план урока. Так он задает ориентировку для учеников на ближайшую перспективу. Активность проявляет учитель. Ученики выступают в пассивной позиции, принимая предложенную схему ориентировки на ближайшее будущее.

На следующем этапе учитель задает правила и нормы действия, предлагая ученикам то или иное задание, требующее исполнения (например: «Откройте учебник на странице п, прочитайте и выполните задание х в своих тетрадах»). Источник инициативы здесь опять учитель. Активность учеников присутствует, но на исполнительском уровне, что не всегда требует от ученика осознанности

рефлексивности своей деятельности. Главное — правильно понять задание и точно, по инструкции его выполнить.

В конце урока учитель просит учеников сдать тетради с выполненным заданием для проверки. Контроль точности (правильности) выполнения задания (по чаще всего неизвестным ученикам параметрам и критериям) проводит учитель, выставяя оценку. Активность проявляет опять же учитель. Ученик пассивно (но нередко довольно эмоционально) принимает вердикт учителя. Причем зачастую оценка со стороны учителя без осознания ее оснований учеником воспринимается как то или иное отношение учителя к ученику, а не как оценка его деятельности. В этой ситуации контроль редко выполняет задачу нахождения противоречий или обнаружения недостаточности знаний, способностей с целью их целенаправленного обретения в дальнейшем.

В педагогической практике данная схема, конечно, более разнообразна и сложна. За время урока учитель может совершать много различных действий, поддерживающих интерес и активность учеников. Но в самой схеме заложена идея трансляции знания со стороны учителя, принятия и воспроизводства знаний со стороны учеников. В ситуации заданного набора знаний эта схема достаточно эффективна. Однако системная ее реализация формирует жизненную позицию исполнительского типа. Люди, успешные в репродуктивных, жестко нормированных видах деятельности, оказываются неуспешными в деятельности продуктивной, ненормированной. Это хорошо видно, например, когда ученики с высокой академической успеваемостью оказываются мало способными к исследовательской деятельности.

Схема «замысел —> реализация —> рефлексия» подразумевает совершенно иную педагогическую ситуацию взаимодействия. Она может быть реализована именно в рамках деятельностной парадигмы, направленной на реализацию продуктивных форм активности (исследование, проектирование, конструирование, творчество).

Например, проанализируем построение алгоритма исследовательской или проектной деятельности. На 1-м этапе нужно создать такую ситуацию, в которой ученик обнаружит проблему (в исследовании) или породит образ желаемого результата (в проекте). И способ порождения замысла (если он не рождается по инициативе ученика) может реализовываться через диалог в форме вопросов (уточняющих, проясняющих, провоцирующих) или посредством педагогической провокации. Провокация в исследовательской деятельности может быть и через создание ситуации удивления, и через столкновение с неизвестным, противоречивым, загадочным и др. В проектной деятельности провокация может быть выражена в актуализированной потребности что-то сделать, придумать с созидательной целью.

На 2-м этапе происходит собственно реализация исследования или воплощение замысла в действительность. Здесь учителю важно во взаимодействии с учеником показать, с чего следует начать, а затем направлять и корректировать процесс реализации. Но принципиально, что учитель не должен ставить ученика в позицию исполнителя, выполняющего действия по инструкции. Педагогическое сопровождение реализуется через вопросы,

комментарии, демонстрации примеров и т.д. Сам путь реализации должен быть алгоритмизирован, но свободен от жесткого нормирования.

Принципиально важно, что на всех этапах учитель не должен давать четких заданий и инструкций. Он должен создавать ситуацию выбора и предоставлять возможность совершить осознанно этот выбор, вырабатывая в диалоге критерии этого выбора.

Для реализации второй схемы учебного действия очень важна рефлексия. Она присутствует и на этапе замысла (как перспективная рефлексия), и на этапе реализации (как ситуативная рефлексия), и как самостоятельный этап (ретроспективная рефлексия). В контексте реализации схемы учебного действия, где активность проявляет учащийся, не так важно, чтобы ученик соблюдал «правильную» (по правилам) последовательность операций и действий, как, значимо, чтобы он осуществлял свою деятельность осмысленно. Ключевым вопросом в промысливании и реализации проекта, в задумывании и совершении исследования становится вопрос о самостоятельности, осознанности и активности субъекта этой деятельности.

Для осознания своей собственной деятельности с целью ее дальнейшего развития и усовершенствования, для углубления понимания мира других, себя в этом мире необходима рефлексия.

Рефлексия — это способность, которая развивается исключительно благодаря деятельности субъекта и только самим субъектом.

Существует несколько схем организации рефлексии. Обратим внимание на схему, отражающую функциональные этапы организации рефлексии по цепочке (предложена Н. Г. Алексеевым): остановка —» фиксация —» объективация —> устранение.

Самым важным шагом в любой рефлексии является остановка — прекращение совершающегося мыслительного действия, иначе невозможно появление установки на анализ действия. Это наиболее трудная часть работы — как с другими, так и в случае личностной рефлексии. Для начала рефлексии по поводу деятельности необходимо эту деятельность приостановить, как бы выйти за ее пределы. Неслучайно, рассматривая когнитивные стили, рефлексивность противопоставляют импульсивности.

Эффективность рефлексивности наиболее выражена в ситуации необходимости принятия быстрого решения в ситуации неопределенности и множественности альтернатив: «Для рефлексивных испытуемых характерен замедленный темп реагирования в подобных ситуациях, гипотезы проверяются и многократно уточняются, решение принимается на основе тщательного предварительного анализа признаков альтернативных объектов». При этом в ситуации принятия решения рефлексивный человек, внешне теряя темп, оказывается более продуктивным и адекватным по результатам решения.

Ранее проделанные действия мало просто остановить: с одной остановкой ничего нового не появится. Следовательно, их надо удерживать — нужна *фиксация*. Невозможно, да и не нужно восстанавливать все, достаточно определить узловые пункты и характер (причинные связи) переходов между ними. Достигается это не так просто: люди привыкли фиксировать переживание

в достаточно развернутой форме, в связке предложений; требование фиксации каждого выделенного ими фрагмента одним, максимум двумя-тремя словами, вызывает затруднения. И эти отдельные фиксации, чтобы они не потерялись в потоке сознания, должны быть закреплены либо на листке бумаги (в индивидуальных случаях), либо на доске, плакате (в процессе коллективной работы).

Следующий этап — *объективация*, или работа над фиксациями. Фиксаций может быть много и в основном они достаточно хаотичны. Начинается их преобразование в нечто целостное, сведение к некоторому одному или нескольким объектам (первое представляется предпочтительнее). Выделение (построение) объекта (в отличие от фиксации) уже определяет возможность работать с ним в различных контекстах, т.е. рефлексия объективирует свои результаты, переводя фиксации в онтологическую плоскость.

Суть последнего функционального этапа — *отстранения* — в беспристрастности, в предотвращении сведения анализа своей или чужой деятельности к оценке «хорошо» или «плохо», что сильно мешает нормальному протеканию рефлексии (на всех этапах), уводя в сторону от сути дела, к продолжению того, что уже было. Как видно, функционально этот этап сквозной, проходящий через все другие.

В рамках такого субъект-субъектного педагогического взаимодействия, реализуемого на основе исследовательской или проектной деятельности, в системе «учитель — ученик» меняются позиционные отношения.

При стандартной схеме «учитель — ученик» в основном происходит воздействие учителя на ученика. Учитель выступает источником информации, а ученик — реципиентом. На основе же учебно-исследовательской или проектной деятельности, когда учитель, как и ученик, не знают решения исследовательской проблемы или не имеют результата проекта, отношения выстраиваются по схеме «наставник — младший товарищ».

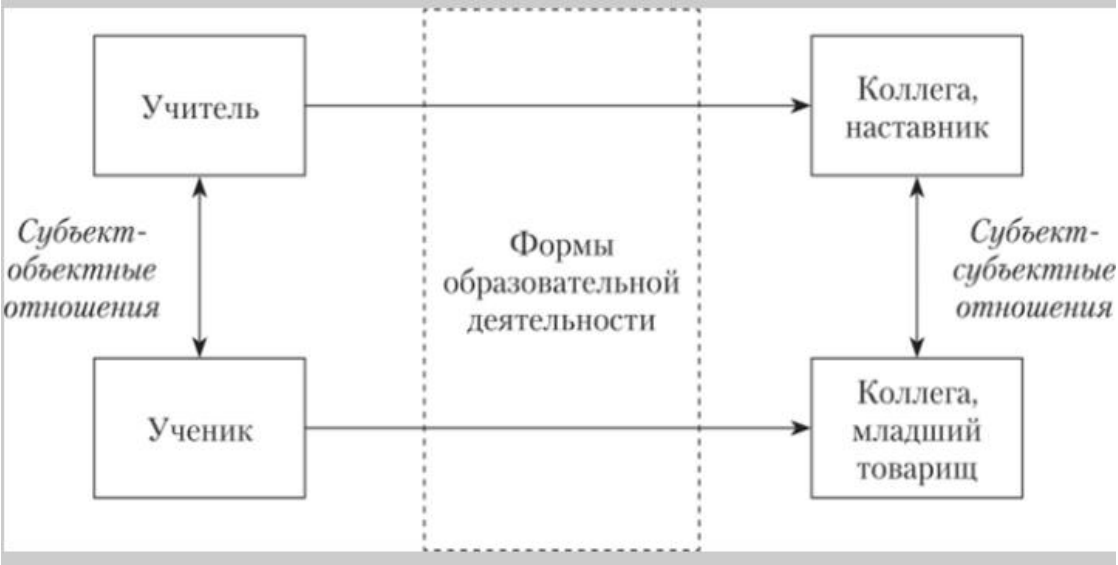
В этом контексте учитель как наставник помогает ученику освоить навыки практической деятельности, связанные с освоением действительности или реализацией замысла. Эта передача знаний происходит в тесном личностном контакте, что обуславливает высокий авторитет позиции «наставник» и ее носителя — специалиста, педагога. А ученик заинтересован перенять от учителя его опыт, поскольку без него ему будет трудно воплотить свой замысел в действительность или найти ответ на собственный исследовательский вопрос.

Схематично это можно представить на рисунке ниже.

В схеме учебного действия, контролируемого извне, педагогическая инициатива направлена на прямое воздействие на ученика, побуждение его к исполнению своей воли. В схеме учебного действия, заданного изнутри, педагогическая инициатива направлена на побуждение ученика к самостоятельной деятельности. Можно привести следующие параллели двух типов педагогической инициативы (таблица ниже).

Педагогическая ситуация, в которой учитель должен найти такие способы воздействия на ученика, создать такие условия, чтобы ученик принял на себя

инициативу в заданной деятельности, должна разворачиваться по особым правилам.



Иницилирующая самостоятельность ученика	Иницилирующее исполнительство ученика
Провокация.	Задание.
Пример.	Инструкция.
Соучастие.	Директива.
Содействие.	Контроль.
Поддержка.	Присмотр.
Запрос	Приказ

Соотношение нежелательных перспектив с собственным прежним опытом, наблюдаемым в деятельности другого, обычно меняет отношение к собственному опыту, который ранее переживался как нерадостный, скучный. Прошлая деятельность начинает переживаться уже как позитивная, поскольку она завершена. А в соотношении с актуальным делом и тягостной перспективой его реализации, прежний опыт начинает переоцениваться. На первом плане оказываются позитивные стороны (в том числе контекстные, опосредованные), а негативные — оттесняются на второй план. Естественно, возникают ностальгия и желание вернуться к прежней деятельности. По сути, по отношению к новому, еще не познанному опыту — это проявление психологического регресса. Но

именно такое переживание чаще всего присутствует при начале нового, сложного, длительного дела. Так, когда классный руководитель выпускает класс, с которым он до этого долго «маялся», и берет на себя руководство новым классом — в этот момент выпускники начинают казаться замечательными, а новый класс в глазах классного руководителя проигрывает в сравнении с прежним.

Многие педагоги считают, что их работа социально непривлекательна. Помимо того, что трудная, длительная, в глазах других она выглядит непрестижной, даже унижительной. Но выполнять ее нужно. Эта работа становится во всех отношениях выгодной, когда она преобразуется из исполнительской в созидательную, направленную на стимулирование, включение в созидательный труд других людей. И самый эффективный способ решения этой задачи — начать работать с увлечением и увлечь других за собой.

Здесь важно обратить на семантику слова «работа». Работа подразумевает осуществление внешне заданной цели. А так как работа не является реализацией собственного интереса, она не является мотивирующей ситуацией. Уже то, что учебу в школе учителя постоянно соотносят с работой, демотивирует учеников. Мотивирует то, что «но душе», что нравится, что самому хочется делать, а не потому, что тебе это кто-то велел. Если учитель воспринимает свою профессиональную деятельность как отчужденную для себя лично работу, вряд ли он увлечет работой учеников.

Принципиально важно: чтобы не обесценить дело в глазах учеников, это дело должно иметь цену. Речь здесь идет не о приоритете платного образования над бесплатным. Для того чтобы ученик понимал ценность своего дела, он должен что-то отдать за возможность принять в нем участие. Ведь ученик и так совершает психологически непростой выбор — вместо игры заняться сложной работой. Но если работа настолько ценна, что ее еще надо как-то добиться, тогда ценность работы психологически возрастает и работа получает приоритет перед игрой.

Еще один аспект, который можно отметить как один из принципов инициирования детей к самостоятельности, можно выразить в тезисе: начини с одного ученика, остальные подтянутся. Не всегда все ученики должны сразу увлечься. Дети должны «заразиться» друг от друга делом, желая приобщиться к тому ценному, что кто-то уже попробовал.

Проблемы взаимодействия педагога и класса, педагога и ученика в основном рассматривались в рамках общей темы педагогического общения. Общение в контексте профессиональной деятельности педагога рассматривается как основное средство решения задач обучения и воспитания. Данный вопрос изучался в рамках проблемы социальной перцепции, теории коллектива и межличностных отношений в педагогическом процессе, психологии труда учителя.

Под профессионально-педагогическим общением понимается система «приемов и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач педагогической деятельности и организующих, направляющих социально-психологическое взаимодействие педагога и воспитуемых; содержанием этого взаимодействия

является обмен информацией, межличностное познание, организация и регуляция взаимоотношений с помощью различных коммуникативных средств в целях оказания воспитательного воздействия, а также целостная педагогически целесообразная самопрезентация личности педагога в аудитории; педагог выступает здесь как активатор этого процесса, он организует его и управляет им».

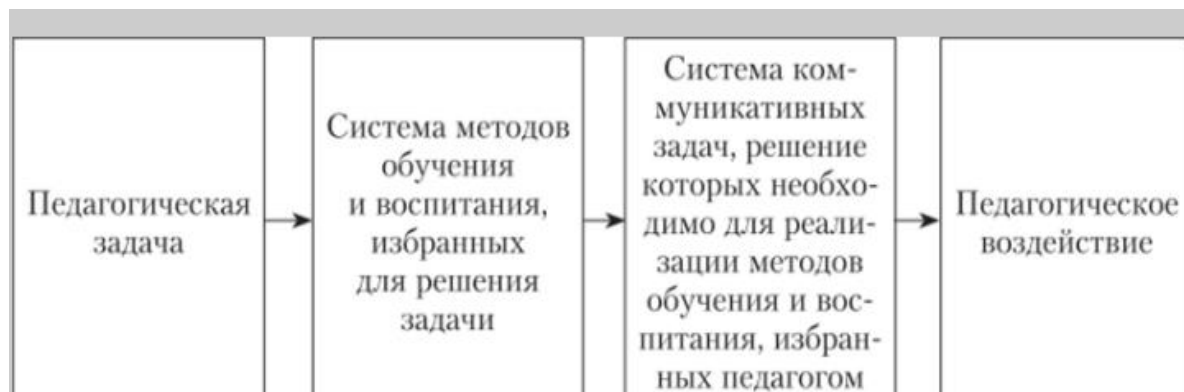
Удалось выявить взаимосвязи между тремя аспектами общения: информацией о людях и межличностных отношениях; коммуникацией и саморегуляцией поступков человека в процессе общения; преобразованием внутреннего мира самой личности. Трехкомпонентная структура общения была представлена как функциональное единство процессов отражения людьми друг друга, взаимоотношения между ними, взаимообращения относительно друг друга. Эти идеи были положены в основу общей типологии организации процесса общения (таблица ниже).

Классификация психологических типов общения

Отражение: сложное (+) — простое (—)	Отношение: личностное (+) — ролевое (—)	Обращение: открытое (+) — закрытое (—)	Тип общения
+	+	+	Диалогический
-	+	+	Доверительный
+	+	—	Рефлексивный, скрыто диалогический
—	+	—	Альтруистический

Отражение: сложное (+) — простое (—)	Отношение: личностное (+) — ролевое (—)	Обращение: открытое (+) — закрытое (—)	Тип общения
+	—	+	Манипулятивный
-	-	+	Псевдиалогический
+	—	-	Конформный
-	-	-	Монологический

Процесс общения учителя с учеником или классом может рассматриваться как проблемная коммуникативная ситуация. По сути, решение таких коммуникативных проблем следует считать решением педагогической задачи. Систему профессионально-педагогического общения возможно представить в виде схемы.



При этом важно понимать, что решение педагогической задачи будет продуктивным именно в ситуации, когда ученик во взаимоотношении с учителем с позиции ведомого перейдет на позицию сотрудничества. Продуктивно организованный процесс педагогического общения «должен обеспечить: реальный психологический контакт, который должен возникнуть между педагогом и детьми и превратить их в объектов-субъектов общения; преодоление разнообразных психологических барьеров, которые возникают в процессе взаимодействия педагогов и детей (возрастные, социально-психологические, мотивационные, установочные, познавательные и т.д.); перевод учащихся с привычной для них позиции ведомых на позицию сотрудничества, а следовательно, и их превращение в субъектов педагогического творчества; плодотворные межличностные взаимоотношения педагога и детей, в которых органично сочетаются деловой и личностный уровни общения; целостная социально-психологическая структура педагогического процесса».

Педагогическое общение учителя с классом выстраивается по этапам, следующим один за другим по циклическому принципу (после четвертого этапа идет вновь первый):

1) моделирование педагогом предстоящего общения с аудиторией в процессе подготовки к непосредственному творчеству (прогностический этап):

- соответствие воспитательным и дидактическим целям и задачам, соответствие педагогической и нравственной ситуации в классе,
- соответствие творческой индивидуальности педагога, соответствие индивидуальным особенностям отдельных учащихся и класса в целом;

2) организация непосредственного общения с классом в момент изначального взаимодействия с ним (изначальный период общения):

- уточнение условий и структуры общения,
- конкретизация спланированной ранее модели общения в связи со сложившейся ситуацией общения,

- осуществление изначальной стадии общения,
- управление инициативой и всей системой начавшегося процесса общения;

3) управление общением в развивающемся педагогическом процессе: решение постоянно возникающих педагогических и коммуникативных задач, регуляция процесса общения и инструментовка педагогического воздействия,

- стимулирование участия класса в общении,
- достижение соответствия методики воздействия и системы общения;

4) анализ осуществленной системы общения и моделирование системы общения на предстоящую деятельность:

- анализ использованной системы общения,
- уточнение возможных вариантов общения с данной аудиторией,
- прогноз предстоящего нового общения с аудиторией.

В систему профессиональных умений педагога, безусловно, входит способность осознанно оказывать на ученика и класс конструктивное психологическое воздействие. Психологическое воздействие может рассматриваться в различных аспектах:

1) интенциональный аспект — на вызывание или предотвращение каких изменений реципиента воздействие ориентировано. Важно различать цели, сознательно преследуемые субъектом воздействия, и реальную (в том числе определяемую неосознаваемыми побуждениями) направленность его действий.

В рамках сознательного целеполагания следует проводить различие между целями, достижение которых субъект считает желательным, хотя и вряд ли осуществимым (например, чтобы все ученики в классе полностью овладели предусмотренными учебной программой знаниями и умениями), и теми, на достижение которых он реально направляет свои усилия;

2) операциональный аспект — посредством каких операций воздействие осуществляется. Важно различать воздействие прямое (когда воздействующий субъект и реципиент находятся в непосредственном контакте) и косвенное (опосредуется третьими лицами, средствами массовой информации, произведениями искусства и т.п.). А также воздействия спонтанные и заранее спланированные, осуществляемые по определенной программе (с учетом степени адаптивности данной программы, учитывающей различные варианты поведения реципиентов);

3) результативный аспект — какой результат достигается благодаря воздействию в соотношении с исходными интенциями;

4) статусно-ролевой аспект — равны ли субъект воздействия и реципиент по социальному или социально-психологическому статусу, а если нет, то кто из них выше, в какой роли (например, по Э. Берну — «ребенка», «взрослого» или «родителя») выступает каждый из них.

Интенциональный и результативный аспекты психологического воздействия во многом определяются тем, на какой содержательный аспект изменения реципиента оно направлено:

— базового уровня личности: темперамент, характер, эмоциональную сферу, способности, в том числе интеллектуальные (возможность такого воздействия относительно ограничена);

— опыта, знаний, навыков, привычек, умений;

- направленности, мировоззрения, морально-этической и эстетической сфер;

— установок, диспозиций, отношений личности к миру, к другим людям, к себе;

— деятельности, общения.

В педагогической психологии выделяют два главных типа стратегий психологического воздействия — монологический и диалогический.

Монологическая стратегия применяется учителем в ситуации, когда он себя рассматривает как полноправного субъекта и носителя истины, а ученика — как объекта приложения своих сил. В контексте монологического воздействия учитель устанавливает цель воздействия безотносительно ожиданий и интересов учеников.

Различают два подтипа монологической стратегии взаимодействия: императивный и манипулятивный.

При императивной стратегии желаемый результат воздействия, ожидаемый учителем от ученика, заявляется прямо и открыто. Учитель ожидает от ученика, что он поймет его императив (инструкцию, приказ, задание) и выполнит согласно предписанию.

При манипулятивной стратегии цель воздействия прямо не провозглашается, а достигается посредством активности ученика, организуемой учителем так, чтобы она разворачивалась в желательном для него направлении. Манипуляцию определяют как «вид психологического воздействия, используемый для достижения одностороннего выигрыша посредством скрытого побуждения другого к совершению определенных действий». В педагогической практике манипулятивное воздействие учителя может быть направлено и на получение блага реципиентом, т.е. учеником. Но что есть благо для ученика, решает в этом контексте учитель, не вникая в то, что сам для себя считает благом ученик.

Монологическое воздействие в педагогическом общении может быть достаточно эффективно, особенно с учетом таких обстоятельств, как:

- страх ученика перед властью учителя;

— авторитет учителя для ученика;

- способность к внушению учителя и внушаемость ученика;

— воздействующая на ученика аргументация учителя;

- выбор стратегии учеником, когда проще (экономичнее) выполнить задание или выслушать учителя, чем с ним спорить либо сопротивляться.

Следует различать вопросы, задаваемые учителем ученику: риторические, или вопросы, в которых уже заложены ответы, или вопросы, на которые учитель ожидает определенные ответы от ученика. Это та же монологическая стратегия взаимодействия, в рамках которой ответы ученика рассматриваются

исключительно в контексте воздействия учителя, а ученик как самостоятельный субъект коммуникации не рассматривается.

Также не следует рассматривать два встречных монолога как диалог. Нередко в коммуникации между учителем и учеником каждый говорит о чем-то своем, не учитывая позицию и цели другого, не слыша другого. В ситуации противоречия целевых установок встречные монологи приводят либо к непониманию, либо к конфликту, а в ситуации совпадения (взаимной выгоды) целей — к взаимному использованию по принципу «ты мне — я тебе».

Диалогическая стратегия в педагогике исходит из признания субъективной полноценности и принципиального равноправия ученика во взаимодействии с учителем. В рамках данной стратегии коммуникация между учителем и учеником выстраивается не просто с развернутой обратной связью от ученика к учителю, но ученик выступает также источником воздействия на учителя.

Диалогический тип взаимодействия учителя и ученика предполагает признание за партнером всей полноты субъектных свойств и принципиальную готовность корректировать свои цели под влиянием партнера. Отметим, что такая корректировка должна проводиться не только учителем или учеником, а именно взаимно по отношению друг к другу. Только в той ситуации, когда оба партнера придерживаются такой стратегии, возможно диалогическое взаимодействие. В подлинном диалоге «никто не стремится к монологу, никто не борется за первое место и каждый помогает другому».

Субъекты диалогического взаимодействия через встречу с другим реализуют свою личностную позицию. Позиции субъектов диалогического взаимодействия в ходе диалога проясняются, уточняются, изменяются. При этом диалог должен разворачиваться по определенным правилам, без соблюдения которых он разрушается. Структура диалогического взаимодействия учителя и ученика состоит из следующих действий учителя:

- вступление в личный контакт с учеником (в случае группы или класса — лично с каждым);
- отказ от ожиданий, т.е. от собственной эгоцентрической позиции, в отношении каждого из учеников;
- создание договора об условиях совместной деятельности: наделение учеников правами;
 - передача ответственности ученикам за процесс научения;
 - исследование опыта и потребностей учеников;
 - обеспечение ученикам позитивной обратной связи;
 - исследование точек противоречия (в аффективно- когнитивно- поведенческой сфере ученика) и превращение их в точки развития;
 - обобщение и реструктурирование нового совместного знания.

К базовым свойствам развивающего диалога относятся следующие:

- открытость: неизвестно, в каком направлении может пойти диалог;
- незавершенность: диалог не может быть окончательно завершен, как и процесс развития;
- творчество: поисковый, исследовательский характер диалога;

рефлексивность: антиэгоцентрический, или децентрический, характер диалога помогает разрешить противоречия в позиции субъекта или группы и построить целостную картину ситуации с взглядом на нее «сверху и со стороны»;

— терапевтичность: позволяет пережить состояние целостности в результате разрешения противоречий;

— антиманипулятивность: передает ответственность субъектам диалога как за их позицию, так и за их решения и действия;

— демократичность: каждый имеет право голоса, каждый имеет право быть услышанным, каждый имеет право на собственную точку зрения и т.д.;

— диалектичность: диалог является не просто одной из форм речи, а словом, которое выливается в действие, влечет за собой новое название изменившегося мира — новое слово и снова новое действие и т.д. Одни слова без действий — это вербализм. Одни действия без слов — это активизм.

Особенности взаимодействия учителя с учениками во многом зависят от того, сколько внимания уделяет учитель ученику. Так, при анализе особенностей «субъективного» общения учителя, проявляющегося в избирательном отношении к ученикам, было выявлено, что педагоги чаще обращаются к школьникам, вызывающим у них симпатии. Безразличные им ученики оказываются обойденными учительским вниманием. Учителя лучше относятся к «интеллектуалам», к более дисциплинированным и исполнительным ученикам. Пассивные и «растяпы» оказываются на втором месте. А независимые, активные и самоуверенные школьники совсем не пользуются учительским расположением.

Существенное влияние на эффективность общения оказывает внешняя привлекательность школьника. В начальной школе избирательное отношение учителя к ученику может повлиять и на отношение к ученику со стороны одноклассников. В подростковом возрасте такая избирательность уже будет определять именно межличностные отношения между учеником и учителем.