



МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УЧЕБНИК И ПРАКТИКУМ
ДЛЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО БАКАЛАВРИАТА

Под общей редакцией **А. С. Обухова**

*Рекомендовано Учебно-методическим отделом
высшего образования в качестве учебника для студентов
высших учебных заведений, обучающихся
по гуманитарным направлениям и специальностям*

Книга доступна в электронной библиотечной системе
biblio-online.ru

Москва ■ Юрайт ■ 2018

УДК 159.9(075.8)

ББК 88.4я73

П86

Ответственный редактор:

Обухов Алексей Сергеевич — кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета.

Рецензенты:

Лопаткова И. В. — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Сергиево-Посадского гуманитарного института;

Толстых Н. Н. — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии развития факультета социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета;

Шнейдер Л. Б. — доктор психологических наук, профессор Московского психолого-социального университета

П86 **Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса** : учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ. ред. А. С. Обухова. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 422 с. — Серия : Бакалавр. Академический курс.

ISBN 978-5-534-02531-6

В книге рассматриваются сущность и социально-психологические особенности взаимодействия участников образовательного процесса. Дается анализ основных типов и форм психолого-педагогического взаимодействия между различными категориями субъектов образовательной среды. Обсуждается феномен организационной культуры образовательного учреждения. Рассматриваются психолого-педагогические основы организации школьного самоуправления. Раскрываются различные аспекты деятельности психолога по организации эффективного взаимодействия между участниками образовательного процесса. Представлены психологические технологии, игры и упражнения, направленные на повышение эффективности взаимодействия участников образовательного процесса.

Задача учебника — включить студента в основные сферы познавательной активности — в учение, практику и исследование.

Соответствует актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

Для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям «Психолого-педагогическое образование», «Педагогическое образование» и «Психология», а также педагогических работников образовательных учреждений.

УДК 159.9(075.8)

ББК 88.4я73



Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав. Правовую поддержку издательства обеспечивает юридическая компания «Дельфи».

ISBN 978-5-534-02531-6

© Коллектив авторов, 2015

© ООО «Издательство Юрайт», 2018

Оглавление

Авторский коллектив	7
Введение.....	8

Раздел 1

СУЩНОСТЬ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Глава 1. Психолого-педагогическое взаимодействие: общая характеристика	17
1.1. Категория взаимодействия в философии, психологии и педагогике.....	17
1.2. Специфика психолого-педагогического взаимодействия участников образовательного процесса	28
1.3. Уровни и типы взаимодействия субъектов образовательной среды.....	39
1.4. Подходы к исследованию процессов взаимодействия людей.....	44
<i>Практикум</i>	60
<i>Рекомендуемая литература</i>	61
Глава 2. Социально-психологические особенности взаимодействия участников образовательного процесса	63
2.1. Взаимодействие и общение	63
2.2. Конфликтное взаимодействие в образовательной среде.....	69
2.3. Специфика взаимодействия участников образовательного процесса на разных ступенях образования	76
<i>Практикум</i>	103
<i>Рекомендуемая литература</i>	105
Глава 3. Психолого-педагогическое взаимодействие между различными категориями субъектов образовательной среды.....	107
3.1. Взаимодействие в системах «учитель — класс» и «учитель — ученик»	107
3.2. Взаимодействие в системах «учитель — учитель» и «учитель — администрация»	143
3.3. Взаимодействие в системе «учитель — смежные специалисты»	148
3.4. Взаимодействие в системах «родители — педагоги (администрация)» и «родители — дети»	150
3.5. Взаимодействие в системах «ученик — ученик», «ученик — класс» и «класс — класс».....	167
3.6. Межучрежденческое сетевое взаимодействие	174
<i>Практикум</i>	183
<i>Рекомендуемая литература</i>	184

Глава 4. Организационная культура образовательного учреждения ...	186
4.1. Социально-психологический феномен «организационная культура»	186
4.2. Социально-психологические особенности организационной культуры образовательных учреждений	200
<i>Практикум</i>	213
<i>Рекомендуемая литература</i>	214

Глава 5. Психолого-педагогические основы организации школьного самоуправления	215
5.1. Теоретические основы школьного самоуправления	215
5.2. Социальное проектирование как базис организации школьного самоуправления	231
5.3. Жизненные циклы детско-юношеских организаций и системы школьного самоуправления	238
<i>Практикум</i>	244
<i>Рекомендуемая литература</i>	245

Раздел 2

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Глава 6. Содержание, методы и формы работы психолога с учащимися.....	249
6.1. Профилактическая работа и психогигиена	249
6.2. Психодиагностика проблем взаимодействия	256
6.3. Психокоррекционная и развивающая работа	269
6.4. Консультирование учащихся по проблемам взаимодействия со сверстниками, родителями и учителями	288
<i>Практикум</i>	296
<i>Рекомендуемая литература</i>	298

Глава 7. Работа психолога с педагогическим коллективом	300
7.1. Особенности работы психолога с администрацией.....	300
7.2. Работа психолога с педагогами	309
<i>Практикум</i>	323
<i>Рекомендуемая литература</i>	324

Глава 8. Содержание, методы и формы взаимодействия психолога с родителями	326
8.1. Организация взаимодействия психолога с семьей	326
8.2. Повышение эффективности взаимодействия родителей с другими субъектами образовательного процесса	334
<i>Практикум</i>	337
<i>Рекомендуемая литература</i>	338

Глава 9. Психологические технологии, игры и упражнения.....	340
9.1. Традиционные методы исследования взаимодействия.....	340
9.2. Активные методы повышения эффективности взаимодействия	354

9.3. Технологии улучшения взаимодействия детей и педагогов	374
9.4. Создание интегративного школьного сообщества.....	383
<i>Практикум</i>	420
<i>Рекомендуемая литература</i>	421

Авторский коллектив

Вачков Игорь Викторович — доктор психологических наук, профессор кафедры психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета, профессор кафедры дифференциальной психологии факультета клинической и специальной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета — гл. 1; параграф 9.1.

Мякишева Наталья Михайловна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета — параграф 2.3 (совместно с Н. В. Ткаченко); гл. 6 и 7 (совместно с Н. В. Ткаченко).

Обухов Алексей Сергеевич — кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета — руководитель авторского коллектива; введение; параграфы 3.1, 3.6; гл. 4.

Ткаченко Наталья Владимировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета — параграфы 2.1, 2.2; параграф 2.3 (совместно с Н. М. Мякишевой); параграфы 3.2, 3.3, 3.5; гл. 6 и 7 (совместно с Н. М. Мякишевой), параграф 9.3.

Федосеева Анна Михайловна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета — гл. 5; параграфы 9.1, 9.2.

Швецова Майя Николаевна — кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии образования факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета — параграф 3.4; гл. 8.

Введение

Образование можно рассматривать на трех уровнях: как социокультурную функцию общества в системе межпоколенной преемственности; как социальную институциональность, направленную на выполнение задач обучения, воспитания, развития нового поколения; как процесс личностного развития («становления человеческого в человеке»). Эти уровни взаимосвязаны и находятся в постоянном развитии.

В любом аспекте образование может рассматриваться как феномен социальный и одновременно психический, в первую очередь коммуникативный. Социальные и психические феномены в их взаимосвязи, феномены коммуникации изучаются в социальной психологии.

Взаимосвязь психологии образования и социальной психологии имеет несколько вариантов соотношения:

1) *социальная психология в образовании*: исследования тех или иных проблем социальной психологии (психология группы, психология общения, социальная психология личности, этнопсихология и т.д.) выступают как основа для рассмотрения и понимания различных процессов, происходящих на конкретном уровне образования (личностном, институциональном, социокультурном; рис. В.1);

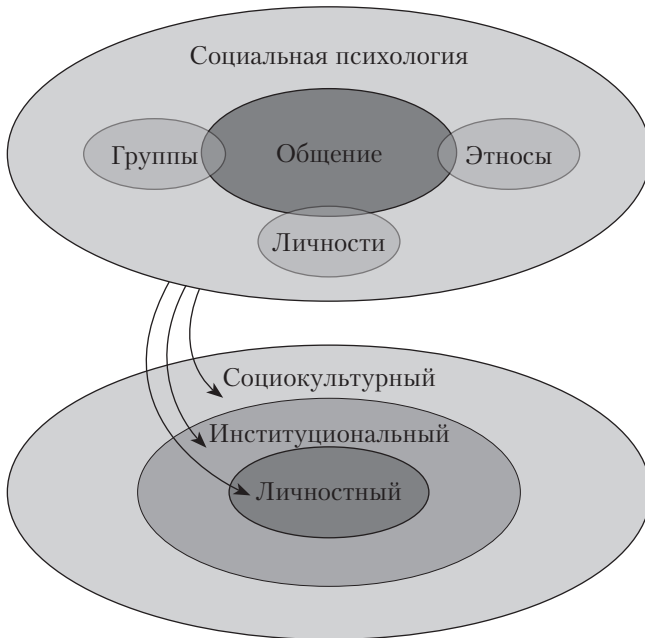


Рис. В.1. Социальная психология в образовании

2) *психология образования = социальная психология в системе образования*: с этой точки зрения все процессы, происходящие в образовании, имеют социально-психологическую природу и могут рассматриваться только как социально-психологические. В этом контексте психология образования может рассматриваться как прикладной аспект социальной психологии (рис. В.2);

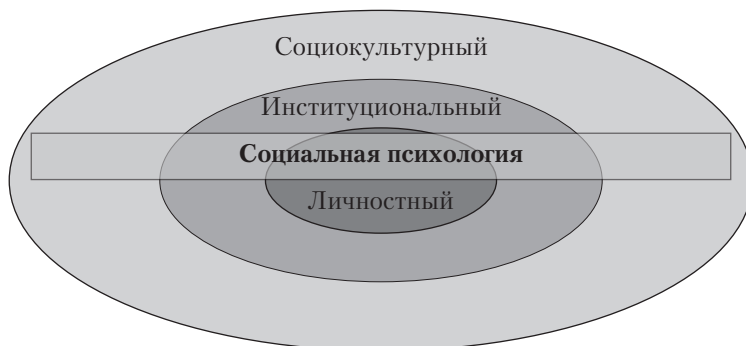


Рис. В.2. Психология образования = социальная психология в системе образования

3) *социально-психологическая практика для образования*: при возникновении тех или иных проблем в образовании, имеющих социально-психологический характер (в первую очередь – различные конфликты, нарушения коммуникации, отсутствие возможности или затруднение продуктивного взаимодействия), образование «запрашивает» у социальной психологии методы и технологии для решения возникших проблем (рис. В.3).

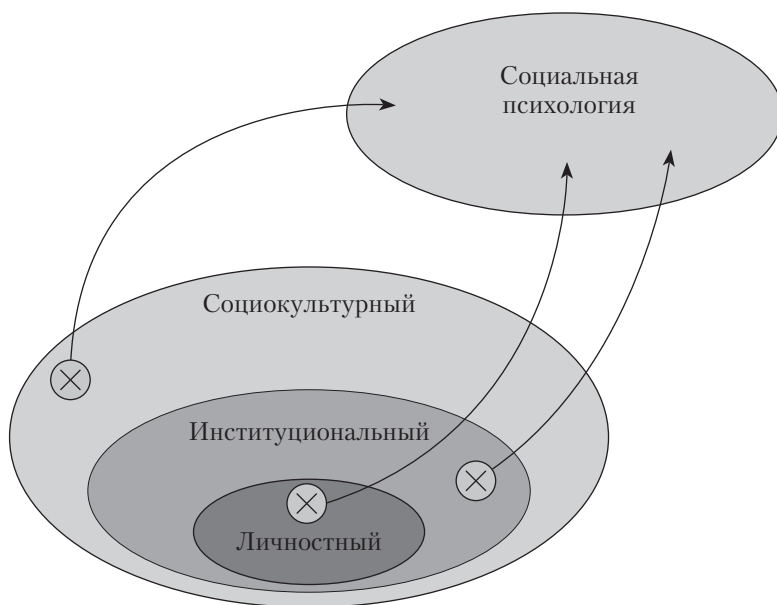


Рис. В.3. Социально-психологическая практика для образования
(⊗ – локальная проблема)

В качестве основных участников образовательного процесса принято рассматривать *учеников* и *учителей*. Однако мы понимаем, что круг прямых и косвенных участников этого процесса значительно шире. В него входят *родители*. И мы знаем, что множество проблем в образовательном процессе возникает из-за несогласованности мнений учителя и родителя относительно образования ученика. Также, правда, нередко отмечается несогласованность или даже противоречия в отношении различных учителей к образованию одного ученика или целого класса. В круг участников образовательного процесса также входят *представители администрации* (внутри образовательного учреждения и вне его), *психологи* и *различные специалисты* (социальный педагог, логопед, дефектолог, медицинский работник и т.д.). Каждый из них занимает свою профессиональную позицию по отношению к образованию, к процессам, происходящим в образовании, к участникам образовательного процесса. И согласованность этих отношений, продуктивность взаимодействия между различными участниками образовательного процесса — основной ресурс позитивного развития образования.

В рамках Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) появилось новое направление профессиональной подготовки — психолого-педагогическое образование. Его задача — подготовка бакалавров и магистров для сферы образования (воспитатели, педагоги начальной школы, педагоги-психологи и т.д.). Основой их профессиональной подготовки должны стать психологические знания, поэтому в перечень базовых дисциплин по данному направлению подготовки бакалавров вошла дисциплина «Психолого-педагогические основы взаимодействия участников образовательного процесса».

При разработке структуры учебника по данной дисциплине встал вопрос: как последовательно изложить феномены, которые не линейны. Письменное знание с момента его появления обладает одним существенным минусом — изложение сложных взаимосвязей объемных и системных явлений должно строиться в виде плоскостного повествования. Сложная система взаимодействия в образовательном пространстве — это система взаимодействия множества субъектов образования в ситуации разновозрастной социальной общности.

Ключевое понятие в рамках данной дисциплины — *взаимодействие*. Мы его рассматриваем как воздействие различных субъектов друг на друга, как их взаимную обусловленность в жизнедеятельности. Взаимодействие может быть непосредственным, опосредованным, внешне предъявленным или выраженным во внутренних отношениях.

Психолого-педагогические основы взаимодействия нами рассматриваются как взаимодействие различных субъектов образовательного процесса, определяемое решением педагогических задач и имеющее особую психологическую и социально-психологическую регуляцию.

В социальных науках система взаимодействия характеризуется такими категориями, как «связи», «отношения», «общность», «структура». Можно говорить о трех типах взаимодействия в социальных системах, которые характерны для образования (рис. В.4):

- *симбиотическая сращенность (а)*: созависимая связь с малым потенциалом к изменениям в самой связи и каждого индивидуально;
- *формальная организованность (б)*: характеризуется устойчивостью связей, что не требует развития как самих связей, так и инициативы и развития отдельных субъектов отношений;
- *событийная общность (в)*: и связи, и отношения существуют в неслиянности и нераздельности; бытийное существование каждого вместе с другим, где за счет определенного характера связей и отношений происходит развитие каждого из субъектов взаимодействия¹.

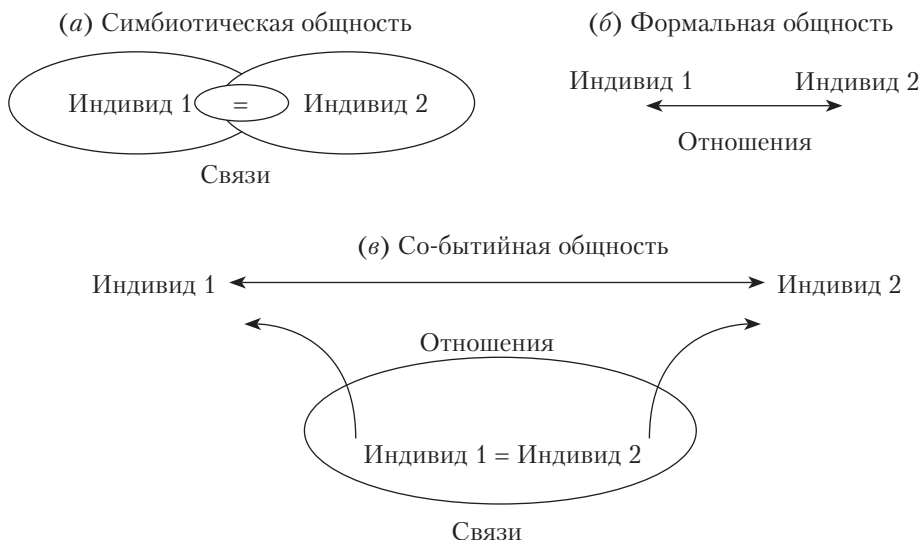


Рис. В.4. Типы структурной организации общностей (по В. И. Слободчикову)

Если рассматривать образование на институциональном уровне, то следует исходить из модели понимания образовательного учреждения как со-бытийной общности, в которой реализуется сложная система полисубъектного взаимодействия.

Содержание различных вопросов психолого-педагогического взаимодействия участников образовательного процесса может быть выстроено как минимум на двух логических основаниях:

- *по ступеням образования* (дошкольное образование, начальная школа, средняя школа, старшая школа, среднее и высшее профессиональное образование): каждая из ступеней имеет особенности психолого-педагогического взаимодействия, определяемые как возрастными особенностями учащихся, так и социальными особенностями образовательного пространства данной ступени;
- *по субъектам взаимодействия*, выстроенным по принципу диадного взаимодействия («ученик — учитель», «ученик — ученик», «ученик —

¹ Слободчиков В. И. Со-бытийная общность — источник развития и субъект образования // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н. Б. Крыловой и М. Ю. Жилиной. 2010. Вып. 1 (43).

класс», «ученик — родитель», «ученик — администрация», «учитель — класс», «учитель — учитель», «учитель — родитель», «учитель — администрация», «родитель — администрация» и т.д.).

При этом мы понимаем, что во многих жизненных ситуациях процесс взаимодействия имеет более сложную систему взаимодействий (например, в виде триады: «учитель — ученик — родители», или «учитель — ученик — учитель», или «учитель — ученик — класс»), в которой могут быть активно задействованы более трех сторон (как в персонифицированном виде, так и в групповом). На практике этот процесс, даже в диадном или триадном аспекте взаимодействия, проистекает в сложной многоуровневой поли-субъектной и разновозрастной социальной общности.

Если эти аспекты всей сложной системы взаимодействия рассматривать в контексте задач психологического сопровождения образования, то необходимо в каждой диаде/триаде определять место и роль фигуры психолога (или психологической службы). Мы понимаем психологическое сопровождение образования как создание условий для успешного решения затруднений в различных ситуациях взаимодействия участников образовательного процесса при реализации общих задач образования учащихся, их воспитания и развития.

Так как при этом все равно не охватываются все варианты образовательного пространства, имеющие свои социальные особенности, может быть предложено еще одно логическое основание повествования — *по типам образовательных учреждений* (детский сад, общеобразовательная школа, центр образования, школа-интернат, лицей, гимназия, та или иная специализированная школа, то или иное учреждение дополнительного образования, колледж, вуз и т.д.). Но возникает вопрос — по какому принципу мы будем дифференцировать образовательные учреждения. Если по формальному признаку, то классификация постоянно пересматривается. Также хорошо известно, что ряд типов образовательных ситуаций имеют особую специфику социальной ситуации своего существования (например, закрытые образовательные учреждения, или школы интернатного типа для одаренных детей, или авторские школы, созданные как экспериментальные, или частные школы и т.д.).

В данном учебнике мы пытались рассмотреть особенности взаимодействия наиболее типичных диад, чтобы были понятны ключевые проблемы этого взаимодействия, во многом определяющие задачи психологического сопровождения образования. При этом мы рассматриваем общие закономерности такого взаимодействия, понимая их вариативность и конкретную социальную и личностную обусловленность.

В результате освоения материала учебника у студентов должны сформироваться следующие виды *компетентностей профессиональной деятельности*:

- способность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды;
- способность принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач;

- способность эффективно взаимодействовать с родителями, педагогами и психологами образовательного учреждения по вопросам воспитания, обучения и развития учеников.

Каждая глава выстроена так, чтобы студент при освоении ее материала был включен в три вида активности: учение (освоение базовых понятий, теорий, взглядов), практику (выполнение практических заданий, иллюстрирующих и моделирующих обсуждаемые в теории вопросы), исследование (выполнение самостоятельных исследований, позволяющих выявить специфику общих закономерностей в локальных социальных условиях и на определенных выборках). Вопросы для обсуждения сформулированы так, чтобы в поисках ответов на них нужно было как осмыслить материал, представленный в учебнике, так и познакомиться с дополнительной литературой.

Раздел 1

СУЩНОСТЬ

И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В результате изучения материала данной главы студент должен:

знать

- методологические основы осуществления взаимодействия субъектов образовательного процесса, принципы и формы реализации взаимодействия между учащимися, педагогами, администрацией, родителями в условиях образовательной среды;
- принципы, уровни и формы реализации взаимодействия участников образовательного процесса;
- основные способы организации профессиональных контактов со смежными специалистами в условиях образовательной среды;
- содержание и задачи взаимодействия между участниками образовательного процесса;

уметь

- учитывать психолого-педагогические особенности взаимодействия участников образовательного процесса на разных степенях образования (дошкольное, начальное, средняя и старшая школа);
- учитывать особенности организационной культуры образовательного учреждения как пространства реализации взаимодействия участников образовательного процесса;

владеть

- понятийным аппаратом в области проблем психолого-педагогического взаимодействия участников образовательного процесса;
 - базовыми принципами организации школьного самоуправления.
-

Глава 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ: ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

1.1. Категория взаимодействия в философии, психологии и педагогике

Традиционно взаимодействие понимается в философии как обмен изменениями между некоторым материальным образованием и объектами остального мира, т.е. в содержание понятия «взаимодействие субъекта с объектом» включаются лишь такие изменения субъекта, которые, будучи вызванными, индуцированными в субъекте некоторым объектом, сами вызвали соответствующие изменения объекта и тем самым уравновесили его воздействие на субъект. При этом взаимодействие должно рассматриваться «как некоторый аспект, момент формы движения, как способ осуществления движения». Подчеркивается также связь взаимодействия и отражения: взаимодействие субъекта с объектом «есть специфическая форма отражения объекта, есть одна из многих форм существования, протекания, выражения, проявления отражения как (относительно момента) отличного от этой формы содержания»¹.

Есть и другое определение взаимодействия: «понятие для обозначения воздействия вещей друг на друга, для отображения взаимосвязей между различными объектами, для характеристики форм человеческого со-бытия, человеческой деятельности и познания»². В этом понятии фиксируются прямые и «обратные» воздействия вещей друг на друга, обмены веществом, энергией и информацией между различными объектами, между организмами и средой, формы кооперации людей в различных ситуациях сотрудничества.

Следует обратить внимание на тот факт, что взаимодействие может иметь прямые и опосредованные формы. Прямые (непосредственные) формы мы можем наблюдать в классической механике, когда материальные объекты соударяются или отталкиваются, передавая друг другу различные формы энергии и движения. Также непосредственную форму взаимодействия мы видим при прямом контакте людей друг с другом (например, в диадах).

Однако было бы ошибочным считать все формы многообразного взаимодействия вещей и людей, субъектов и объектов, а также субъектов между

¹ Смирнов С. Н. Диалектика отражения и взаимодействия в эволюции материи. М., 1974. С. 21.

² Кемеров В. Е. Взаимодействие // Философская энциклопедия. М., 1998.

собой непосредственными. В сложной социальной реальности взаимодействие зачастую носит опосредованный характер, не сводимый к схеме парного взаимодействия. Человек оказывается включен в последовательности контактов, в каждом из которых взаимодействие опосредуется такими вещами, как ценности, социальные позиции, гендерные роли и т.д. Причем привычная схема взаимодействия «субъект — субъект» не всегда отмечается — например, в тех случаях, когда партнер по взаимодействию рассматривается субъектом как «представитель» или «воплощение» определенного типа, социальной группы или некоей системы.

В плане собственно философском «понятие взаимодействия оказывается одним из самых важных в выяснении отношений между феноменологией и метафизикой»¹. Ведь в процессе взаимодействия человек сталкивается с необходимостью разрешения вопроса о соотношении данности ситуации его бытия и необходимости выходить за пределы этой данности, учитывать эту необходимость в характеристиках своего бытия.

Взаимодействия определяются и гносеологическими характеристиками, так как они задают разнообразные познавательные ситуации, обнаруживая сдвиги и изменения в состояниях и функционировании предметов, в позициях и действиях человека, в особенностях его восприятия. Поскольку во взаимодействии раскрываются свойства включенных в него объектов, познаваемых человеком, постольку обнаруживаются познавательные способности и самого субъекта, его включенность в процесс взаимодействия, а значит, и его собственные свойства.

**Подход к взаимодействию
в трансактном анализе
Э. Берна**

В педагогике и психологии категория взаимодействия используется очень широко и в самых разнообразных контекстах. Так, например, в трансактном анализе американского психолога Э. Берна взаимодействие рассматривается в связи с его ориентацией на психоанализ. Вследствие этого очевидна связь многих используемых им категорий с концепцией З. Фрейда: теория эго-состояний, которые были названы Э. Берном «**Ребенок**», «**Родитель**», «**Взрослый**», теснейшим образом связана с системой структурно-динамических понятий *эго*, *супер-эго* и *ид*, а также с психоаналитической интерпретацией защитных механизмов (интроекция, фиксация и др.). На это сходство указывает и сам Берн, считая тем не менее свои понятия значительно более широкими, чем фрейдовские: «Структурно оба подхода можно примирить, рассматривая супер-эго, эго и ид как детерминанты становления эго-состояний “Родитель”, “Взрослый” и “Ребенок”: “родительское” эго-состояние в наибольшей мере подвергается влиянию супер-эго, “взрослое” эго-состояние — влиянию эго, а эго-состояние “Ребенок” — влиянию ид»².

Ключевой идеей трансактного анализа является рассмотрение взаимодействия людей, находящихся в разных эго-состояниях. В эго-состоянии «родитель» воспроизводятся заботливое, гневное или критикующее пове-

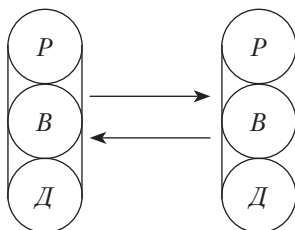
¹ Кемеров В. Е. Взаимодействие // Философская энциклопедия. М., 1988.

² Берн Э. Трансактный анализ в группе. М., 1994. С. 93.

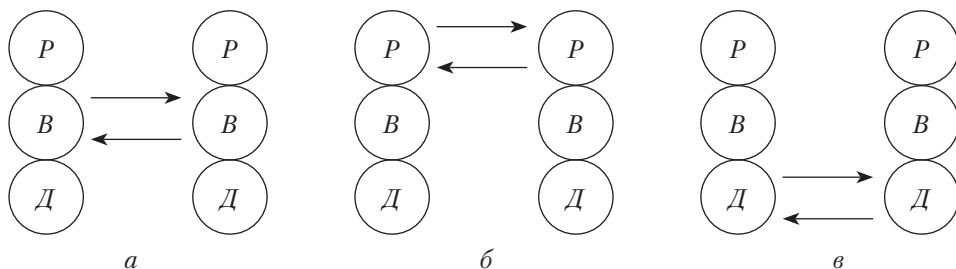
дение одного/обоих родителей или поведение, исторически детерминированное заимствованными от родителей параметрами. В эго-состоянии «Ребенок» может проявляться поведение адаптированного «Ребенка», действующего под родительским влиянием, и экспрессивного «Ребенка», действующего самостоятельно в выражении творчества, гнева или любви. В эго-состоянии «Взрослый» человек действует свободно и независимо от посторонних влияний, объективно и рационально оценивая складывающиеся ситуации. *Трансактный анализ* описывает наиболее часто встречающиеся транзакции (типы взаимодействия), возникающие между эго-состояниями «Родителя», «Ребенка» и «Взрослого» как в общении между людьми, так и внутри самого индивида.

Приведем примеры анализа нескольких типов взаимодействия¹. [На схемах использованы следующие обозначения: *P* – Родитель, *B* – Взрослый, *Д* – Дитя (Ребенок); стрелками обозначены транзакции]:

1) полноценная межличностная коммуникация, в которой партнеры взаимодействуют во всей интегрированной полноте своих внутренних ролей:

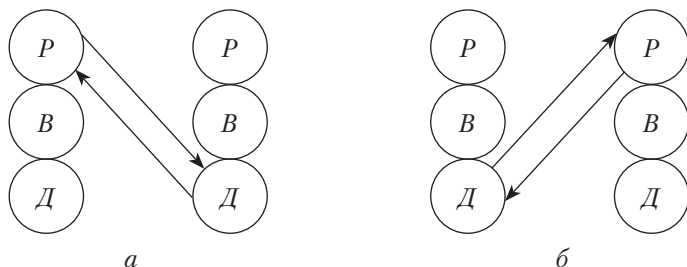


2) варианты одноуровневой транзакции. Вариант «а» – деловое конструктивное общение между «взрослыми» ролями, например, между учениками *A* и *B*: «Давай распределим между собой домашние задания, чтобы было время на другие занятия». – «Хорошо, предлагаю так – ты от 1 до 3, а я от 4 до 6». Вариант «б» – транзакция исходя из родительских позиций (опека, забота), например между учениками *A* и *B*: «Новый набор в гимназию какой-то не выразительный». – «Да, мы в их возрасте были активнее и живее». Вариант «в» – транзакция из детской ролевой позиции, например между учениками *A* и *B*: «Давай подложим кнопку на стул учителю». – «Да, будет интересно посмотреть, как отреагирует учитель»:

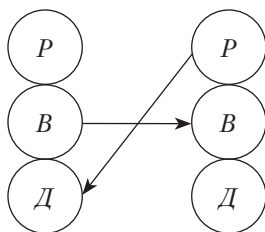


¹ См.: *Литвак М. Е.* Психологическое айкидо. Теория амортизации, немного скучная, но необходимая. Общение с партнером (транзактный анализ). URL: http://www.cross-club.ru/article/index.php?ELEMENT_ID=2123

3) вариант разноуровневых согласованных трансакций (*a* — опека, подавление, забота; *б* — капризы, поиск защиты и т.п.):



4) варианты разноуровневых рассогласованных трансакций (в ситуации, когда один партнер обращается к другому на равных, а второй к первому — свысока, с позиции «Родителя» к «Ребенку»). Такие трансакции порождают конфликтную ситуацию:



Важным элементом взаимодействия между людьми Э. Берн считает игру. Под игрой в транзактном анализе понимается «серия скрытых трансакций с уловкой, приводящих к обычно скрываемой, но вполне определенной развязке»¹. Задача психолога — помочь «Взрослому» пациента не только осознать игры, в которые он играет, но изменить непродуктивный сценарий, которому индивид неосознанно следует в течение своей жизни. Согласно теории сценариев, человек, основываясь на решениях, принятых в раннем детстве, выбирает партнеров для взаимодействия или какое-либо действие иррелевантно, поскольку функции партнеров сводятся к разыгрыванию ролей в сценарии протагониста, а окончательной целью человеческого поведения становится достижение желаемой кульминации сценария.

Несмотря на то что транзактный анализ возник в групповой терапии и предназначен для нее, направлен он на индивидуальную помощь человеку. Преимущество групповой ситуации состоит в том, что она порождает куда больше разнообразных трансакций, чем взаимодействие изолированного терапевта и пациента. Конечной целью психотерапии с помощью транзактного анализа становится достижение оптимального для разрешения проблем участников условия — близости, под которой понимается свободный от игр обмен внутренне программируемым аффективным выражением, т.е. эмоционально открытое взаимодействие.

¹ Берн Э. Транзактный анализ в группе. С. 30.

Основными типами терапевтических воздействий в группе являются:

- *опрос*: получение информации через постановку прямых или косвенных вопросов к пациенту или группе;
- *спецификация*: некое заявление психолога, в котором фиксируется определенная информация в сознании и терапевта, и пациента;
- *конфронтация*: ее цель — с помощью специфицированной информации, указывая на непоследовательность, привести в замешательство одно из эго-состояний пациента;
- *объяснение*: попытка психотерапевта работать со «Взрослым» пациента;
- *иллюстрация*: короткая история, аналогия, сравнение;
- *подтверждение*: учет обратной связи от человека;
- *интерпретация*: истолкование случая в терминах структурного анализа и предложение вариантов дальнейшего продвижения;
- *кристаллизация*: «формулирование позиции пациента “Взрослым” терапевта и обращение к “Взрослому” пациента»¹.

Приемы трансактоного анализа, применяемые в процессе тренингов, помогают участникам ярче осознать неконструктивные способы профессионального взаимодействия. Не секрет, например, что очень многие учителя, входя в класс, фиксируются в эго-состоянии «Родителя», тем самым резко сужая диапазон возможностей педагогического взаимодействия с учениками рамками «сверху — вниз». Более того, «родительское» Я становится привычным состоянием во взаимодействии не только со школьниками, но и с коллегами, с членами семьи. Отсюда — конфликты, разлад, непонимание. Осознание различных своих эго-состояний, способность «открыть дорогу» и «Ребенку», и «Взрослому» как во внутреннем диалоге, так и во внешних коммуникациях расширяют сферу самосознания и в итоге оптимизируют процесс межличностного взаимодействия.

Деятельностный подход к понятию взаимодействия

Согласно деятельностному подходу, *взаимодействие* определяется прежде всего наличием совместной деятельности как процесса организованной активности двух или нескольких субъектов, направленной на целесообразное производство, воспроизводство объектов материальной и духовной культуры. При этом в рамках социальной психологии, ориентированной на деятельностную парадигму, понятие взаимодействия трактуется по-разному. Одни исследователи считают взаимодействие и общение синонимами, понимая оба эти термина как коммуникацию (обмен информацией). Другие — полагают, что отношение взаимодействия и общения подобно отношению между формой некоторого процесса и его содержанием. Третьи — видят разницу между этими терминами в том, что общение выступает как коммуникация, а взаимодействие — как интеракция. Причиной такого разногласия, по-видимому, следует считать использование понятия общения то в узком, то в широком смысле слова.

Так, «если коммуникативный процесс рождается на основе некоторой совместной деятельности, то обмен знаниями и идеями по поводу этой

¹ Берн Э. Трансактный анализ в группе. С. 46.

деятельности неизбежно предполагает, что достигнутое взаимопонимание реализуется в новых совместных попытках развить далее деятельность, организовать ее. Участие одновременно многих людей в этой деятельности означает, что каждый должен внести свой особый вклад в нее, что и позволяет интерпретировать взаимодействие как организацию совместной деятельности»¹.

Преодоление противопоставления коммуникации и взаимодействия, а также отождествления этих понятий возможно при условии регуляции действий одного индивида «планами, созревшими в голове другого»², которая и делает деятельность действительно совместной, когда носителем ее будет выступать уже не отдельный индивид, а группа. Иными словами, возникает ситуация обмена действиями, а не только информацией, ситуация, в рамках которой людям необходимо вырабатывать формы и нормы совместных действий. Следовательно, если опираться на общепсихологическую теорию деятельности, разработанную в отечественной психологической науке, то понимание смысла взаимодействий оказывается возможным лишь при рассмотрении их как компонентов некоторой общей для субъектов деятельности. Различные формы совместной деятельности могут быть описаны с опорой на такой критерий, как соотношение индивидуальных «вкладов», которые делаются участниками. Можно выделить три такие формы³:

1) когда каждый участник делает свою часть общей работы независимо от других — «совместно-индивидуальная деятельность» (пример — производственная бригада, где у каждого члена свое задание);

2) когда общая задача выполняется последовательно каждым участником — «совместно-последовательная деятельность» (пример — конвейер);

3) когда имеет место одновременное взаимодействие каждого участника со всеми остальными — «совместно-взаимодействующая деятельность» (пример — спортивная команда или научный коллектив).

В качестве наиболее распространенной типологии взаимодействия людей можно указать на ту, что включает в себя два варианта:

1) субъект-объектный (я — субъект, другой — объект), когда другому не придается никакой ценности, не учитывается его активность и он рассматривается как средство достижения собственных целей в процессе воздействия на него;

2) субъект-субъектный (я — субъект, другой — субъект), когда отношение и к самому себе, и к партнеру включает придание субъектной ценности; в этом случае признается взаимное влияние друг на друга, строится совместная деятельность.

Полисубъектное взаимодействие и понятие субъекта

В последние десятилетия в отечественной науке все чаще используют понятие «полисубъектное взаимодействие», что связано с необходимостью отразить особый уровень

¹ Андреева Г. М. Социальная психология. М., 1996. С. 101.

² Ломов Б. Ф. Общение как проблема психологии // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 124—135.

³ См.: Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников. М., 1980.

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 велико¹. 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 ценности². 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 мира³. 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:

¹ См.: *Аксенова Г. И.* Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1998 ; *Петровский В. А.* Феномен субъектности в психологии личности : автореф. дис. ... докт. псих. наук. М., 1998 ; *Сергиенко Е. А.* Природа субъекта: онтогенетический аспект // Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. М., 2000 ; *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. М., 1995 ; *Татенко В. О.* Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 3 ; *Улыбина Е. В.* Психология обыденного сознания. М., 2001.

² См.: *Абульханова К. А.* Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики / под ред. К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М., 1997.

³ См.: *Дерябо С. Д.* Феномен субъектификации природных объектов : автореф. дис. ... докт. псих. наук. М., 2002.

- 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»¹.

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»². 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 субъектом⁴. Для других же важнее активность, направленная на преодоление власти языка и зависимости от него.

**Субъектность как
важнейшая категория
полисубъектного подхода
к взаимодействию**

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»⁵. Но что значит — быть «подлежащим»? Лежащим под чем? Или (зная, что субъект — это человек): лежащим в основе чего?

¹ Улыбина Е. В. Психология обыденного сознания. М., 2001. С. 150–151.

² Лакан Ж. Семинары. Кн. 1: Работы Фрейда по технике психоанализа (1953/1954). М., 1998 ; Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 2002.

³ См.: Улыбина Е. В. Психология обыденного сознания. М. : Смысл, 2001.

⁴ См.: Выготский Л. С. Психология искусства. Минск: Современное слово, 1998 ; Выготский Л. С. Психология. М. : Эксмо-Пресс, 2002.

⁵ Хайдеггер М. Европейский нигилизм // Проблема человека в западной философии / под ред. Ю. Н. Попова. М., 1988. С. 261–313.

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 способностей¹:

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.

¹ См.: Дерябо С. Д. Феномен субъектификации природных объектов. М., 2002.

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 щедрым — 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 эконсихологические 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 соотношенные 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)¹.

Эта типология может переноситься на сферу взаимодействия человека и социальной среды, а также на сферу межличностных отношений.

Онтогенез субъектности

Один из сложных и спорных вопросов — проблема выделения человеком себя как действующего субъекта, т. е. проблемы возникновения субъектности в жизни ребенка и этапах ее становления². Некоторые ученые полагают, что

¹ См.: Панов В. И. Экологическая психология, эконсихология развития, эконсихологические взаимодействия // Эконсихологические исследования : монограф. сб. / под ред. В. И. Панова. Вып. 2. М. ; СПб., 2011.

² См., например: Абраменкова В. В. Генезис отношений ребенка в социальной психологии детства : автореф. дис. ... докт. псих. наук. М., 2000 ; Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К. Субъект деятельности в онтогенезе // Вопросы психологии. 2001. № 4.

превращение индивида в субъект происходит в дошкольном детстве¹, другие — что субъектные качества индивид приобретает в процессе внутриутробного развития, «доформировывая» их в юности², а есть и те, кто вообще отрицает наличие четких возрастных границ в развитии и становлении субъектности³.

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)⁴.

В развитии личности можно выделить ряд стадий, связанных со становлением субъектности и образованием разных типов Я⁵. 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»);

¹ См.: Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. М., 1995.

² См.: Татенко В. О. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 3.

³ См.: Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1998.

⁴ См.: Слободчиков В. И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии // Развитие личности. 2005. №2.

⁵ См.: Сергиенко Е. А. Природа субъекта: онтогенетический аспект // Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружина. М., 2000.

— созидание новых реалий деятельности и способов действия («Я реализую себя в деятельности для других»)¹.

В настоящее время проблема субъектности рассматривается исследователями в различных аспектах: с точки зрения становления субъекта деятельности², субъекта общения³, субъекта самооценивания⁴, противопоставления ролевого и субъективного⁵, самодетерминации⁶. Особое направление представляют исследования, посвященные изучению субъектности педагога⁷.

1.2. Специфика психолого-педагогического взаимодействия участников образовательного процесса

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.

Образовательная среда как пространство взаимодействия ее субъектов

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».

¹ См.: *Обухов А. С.* Возрастной аспект развития исследовательской деятельности: от спонтанного поведения к становлению субъектности // Исследовательская деятельность учащихся: от детского сада до вуза : науч.-метод. сб. / под ред. А. С. Обухова. Т. 1. М., 2010.

² См.: *Головей Л. А.* Психология становления субъекта деятельности в периоды юности и взрослости : автореф. дис. ... докт. псих. наук. СПб., 1996.

³ См.: *Князев В. Н.* Психологические особенности понимания личности значимого другого как субъекта общения : автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 1981.

⁴ См.: *Турусова О. В.* Динамика становления субъекта самооценивания : автореф. дис. ... канд. псих. наук. Л., 1991.

⁵ См.: *Полежаева Л. В.* Ролевое и субъективное в личности : автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 1995.

⁶ См.: *Чирков В. И.* Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. 1996. № 3.

⁷ См.: *Аксенова Г. И.* Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1998 ; *Волкова Е. Н.* Субъектность педагога: теория и практика : автореф. дис. ... докт. псих. наук. Н. Новгород, 1998 ; *Серегина И. А.* Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога : автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 1999 ; *Серых А. Б.* Психологические основания подготовки педагогов к работе с виктимными детьми : автореф. дис. ... докт. псих. наук. М., 2006.

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”»¹. 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 самоценность учащегося и самоценность 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*.

¹ Панов В. И. Некоторые подходы к методологии развивающего образования // Психологическая наука и образование. 1998. № 3—4. С. 43—44.

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 развития¹, 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 заданным². Среда начинается там, где происходит «встреча» образующего

¹ См.: *Панов В. И.* От развивающего обучения к развивающему образованию // Изв. Российской академии образования. 2000. № 2 ; *Панов В. И.* Образовательная среда как предмет экопсихологии развития // 2-я Рос. конференция по экологической психологии : тезисы. М., 2000 ; *Панов В. И.* Экологическая психология: опыт построения методологии. М., 2004.

² См.: *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности. М., 2000.

и образующегося; 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 среды¹.

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)². 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 учащихся³.

¹ См.: Рубцов В. В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знаний (к определению предмета экологической психологии) // 2-я Рос. конференция по экологической психологии : тезисы. М., 2000.

² См.: Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности. М., 2000.

³ См.: Панов В. И. Образовательная среда как предмет экопсихологии развития // 2-я Рос. конференция по экологической психологии : тезисы. М., 2000.

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 компоненты¹. 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-творческому². Если в силу каких-то причин указанный процесс не происходит, человек остается объектом внешних воздействий, будучи неспособным превратиться в субъект собственной жизнедеятельности.

¹ См.: Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.

² См.: Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.

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 личности¹. 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.

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 обществе². 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 (при-

¹ См.: Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб., 2003.

² См.: Абульханова К. А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики / под ред. К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, М. И. Володиной. М., 1997.

сутствие/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 единственным 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);

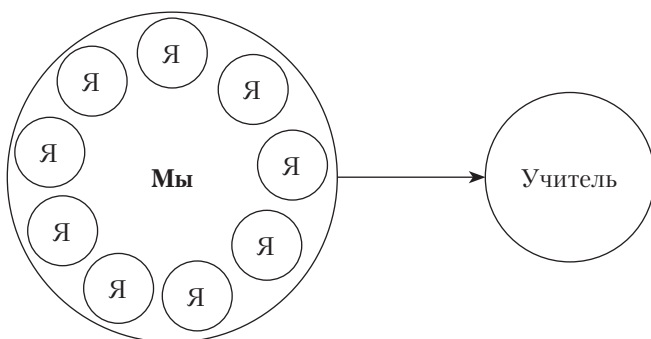
Подтип:

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



Именно на этом типе отношений прежде всего делается акцент в рамках лично-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.

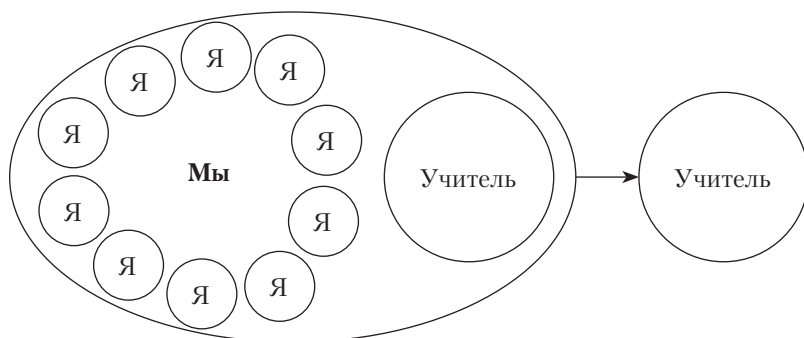
2. «Я как часть класса (Мы со сверстниками) — учитель» (полисубъект-субъектные отношения):



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):

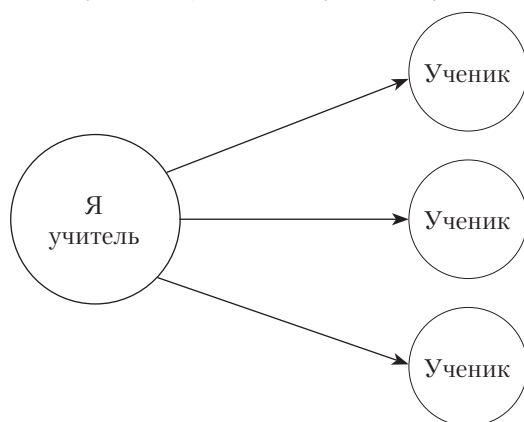


Учащийся идентифицируется не просто с группой своих сверстников: он включает в значимую для себя общность и учителя. Здесь категория «Мы» оказывается наиболее широкой из всех описываемых. «Они» — это общности, которые могут рассматриваться как дружественные, враждебные, конкурентные и т.д. Чаще всего 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).

Подтип:

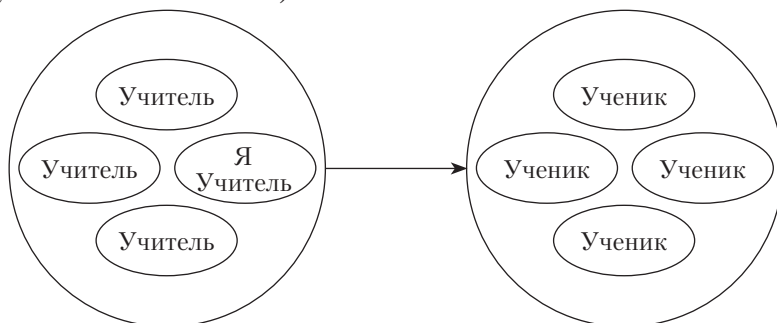
1. Я как субъект — ученик (диадные субъект-субъектные отношения):



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 уче-

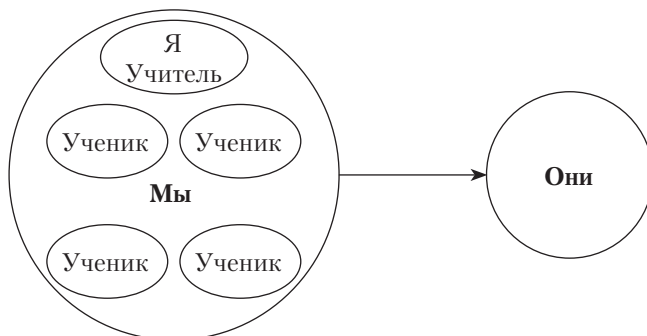
ником насыщено эмоциональным, когнитивным, смысловым, ценностным или другим содержанием, составляющим сущность человеческих отношений. Конечно, встречаются учителя, совершенно индифферентные к детям, рассматриваемым ими только как «объекты педагогического воздействия». Однако в подавляющем большинстве 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.

Полюс «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 мно-

гих 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.

1.3. Уровни и типы взаимодействия субъектов образовательной среды

Типы взаимодействия между субъектами 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 (табл. 1.1) не рассматривается «несимметричное» взаимодействие субъектов (т.е. взаимодействие между разноуровневыми по своему психологическому статусу субъектами).

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 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.

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 и 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 предсубъектов		Совокупность предсубъектов	На прагматических аспектах текущей ситуации	Не способен осознать даже собственную целостность	Практически не осознает	Осознанная деятельность почти не присутствует

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, подражаться 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 душевительные 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 выде-

лить 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 деятельности¹. 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 полисубъекта².

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.).

Мы ограничимся анализом интра-полисубъектного взаимодействия (т.е. взаимодействия внутри общности «учитель — учащиеся», а не между общностями), которое для краткости в дальнейшем и будем называть полисубъектным.

Сущность полисубъектного взаимодействия

Для анализа полисубъектного взаимодействия принципиальное значение имеет вопрос о признаках полисубъектности, которые можно соотнести с признаками субъектности.

Во множестве психологических концепций выделяются различные аспекты важнейших процессов, осуществляемых человеком: познание мира

¹ См.: Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982.

² См.: Петровский В. А. Феномен субъектности в психологии личности : автореф. дис. ... докт. псих. наук. М., 1998.